

DRUMMOND

A INVENÇÃO DE UM POETA NACIONAL PELO
LIVRO DIDÁTICO

MARIA AMÉLIA DALVI



MARIA AMÉLIA DALVI

DRUMMOND

A INVENÇÃO DE UM POETA NACIONAL PELO
LIVRO DIDÁTICO

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari - 514 - Campus de Goiabeiras
CEP 29 075 910 - Vitória – Espírito Santo, Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura | Orlando Lopes Albertino

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial

Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi,
Gilvan Ventura da Silva, Glicia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Maria Hele-
na Costa Amorim, Sandra Soares Della Fonte, Wilberth Claython Ferreira Salgueiro.

Revisão de Texto | Fernanda Scopel Falcão

Projeto Gráfico e Diagramação | Lucas Ribeiro

Foto de Capa | Polliana Dalla

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Dalvi, Maria Amélia, 1983-

Drummond : a invenção de um poeta nacional pelo livro didático / Maria Amélia Dalvi. -
Vitória : EDUFES, 2013. 255 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-142-9

1. Andrade, Carlos Drummond de, 1902-1987 - Crítica e interpretação. 2. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 3. Poesia brasileira - História e crítica. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDU: 821.134.3(81).09

MARIA AMÉLIA DALVI

DRUMMOND

A INVENÇÃO DE UM POETA NACIONAL PELO
LIVRO DIDÁTICO



VITÓRIA
2013



Para João Gregório e Wilberth, com amor.
Para Cleonara, com imensa gratidão.
Para mamãe e papai, sempre.



Este livro resulta da participação de muitas pessoas e instituições, às quais agradeço:

João Gregório e Wilberth, sem os quais seria impossível inventar a vida;

mamãe, pela coragem, e papai, pelo otimismo;

vovó, pela ousadia de ser quem é;

Cleonara Schwartz, pela generosidade de sempre;

Andréia Delmaschio, Cláudia Gontijo, Fabíola Padilha, Juçara Leite, Letícia Malard e Moema Rebouças, pela avaliação dos primeiros rascunhos e/ou do texto final;

Lillian de Paula e Sara Novaes, pelo auxílio em língua estrangeira;

Lucas dos Passos e Nelson Martinelli Filho, pela colaboração na produção de dados;

Adriana Magro, Ana Paula Oliveira, Andréia Weiss, Cynthia Milanezi, Deane Costa, Kezia Nunes, Larissa Zanin, Regina Godinho e demais companheiros de PPGE, pela presença solidária e alegre;

Beatriz Laranja, Gelson Junquilho, Liliana Alencar, Margareth Zaganelli, Míria Vassoller e William Gabriel, além de D. Maria, D. Mercedes e Seu Paulo, pelo acolhimento;

Rafaela Scardino e Sandro Decottignies, pelos papos e piqueniques à beira da lagoa;

Denise Meyrelles, Gilda Araújo, Janete Carvalho, Luiza Mitiko e Regina Simões, pelo muito que foi aprendido;

Daniel Ribeiro, Gustavo Lemos, Joana Quiroga, João Marcos Charpinel, Manuela Curtiss, Paula Freitas, Paula Paoliello, Rafael

Ernesto Lima, Rafael Schirmer e Rúbia Resstel, pela persistência na amizade, apesar das mútuas ausências;

William Cereja, pela atenção; Beth Brait e Sandra Lima, pela intermediação;

colegas e ex-colegas de trabalho, alunos e ex-alunos e, principalmente, ex-professores, pelas trocas irrepresentáveis;

servidores das Bibliotecas Central e de Educação, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, pelo apoio;

Fapes, pelo financiamento que permitiu o desenvolvimento inicial desta pesquisa;

colegas do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela parceria;

Edufes, pela disposição em tornar acessível a um público amplo o resultado da produção científica e cultural do estado do Espírito Santo.

Os livros são lidos, certamente, mas também leem os leitores.

(João Adolfo Hansen. In “Leitura de Chartier”, 1995)

O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.

(Carlos Drummond de Andrade. In *Corpo*, 1984)



Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
1 - A INVENÇÃO DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE PELOS ESTUDOS LITERÁRIOS.....	45
2 - OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	91
3 - O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELO PNLEM E O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELA PRÁTICA DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA.....	150
4 - UM DRUMMOND INVENTADO PELO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO.....	202
REFERÊNCIAS.....	230



Considerações iniciais

Este trabalho é uma versão revista (e bastante diminuída) da tese que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em setembro de 2010. Sua publicação, atendendo ao parecer da banca examinadora – composta pelos professores Andréia Delmaschio, Cláudia Gontijo, Cleonara Schwartz, Fabíola Padilha, Letícia Malard e Moema Rebouças –, visa à divulgação de uma pesquisa que tem alguma relevância social para aqueles que estudam a produção poética de Carlos Drummond Andrade e, principalmente, para aqueles que se dedicam ao ensino de Literatura e ao estudo dos livros e demais materiais didáticos, especialmente os destinados ao Ensino Médio. Dizemos da relevância social do trabalho porque pensamos naqueles que lutam por uma escolarização básica e, claro, por uma formação de professores menos tacanha no que concerne à leitura e às apropriações da Literatura.

Na revisão do texto, tendo em vista sua transformação em livro, contamos com o auxílio precioso das anotações e sugestões de Andréia Delmaschio, Fabíola Padilha e Wilberth Salgueiro, aos quais devemos mais este favor. Afora o acerto dos deslizes formais detectados, o enxugamento do número de citações e de capítulos (que passaram de sete para quatro) e o descarte de partes que apenas tangenciavam o tema principal, procuramos manter o que fora anteriormente a tese, já que se trata de um documento de época. Mesmo que de lá para cá tenhamos revisto algumas das ideias defendidas, pensamos ser importante considerar que esta pesquisa guarda uma trajetória própria, cujo interesse maior não

é a temática mais evidente, mas o deslindamento de um modo de ser e estar, de sentir e pensar, de ler e escrever: de produzir e fazer circular cultura. De todo modo, procuramos minimizar alguns dos problemas apontados, mediante esclarecimentos adicionais em notas de rodapé, mas nada que interferisse decisivamente na recepção e nem que poluísse o texto com um excesso verborrágico de explicações ou de justificativas para esta ou aquela opção teórico-metodológica e/ou analítica.

Ocupamo-nos seriamente, durante os meses dedicados à realização do doutoramento, da invenção de Carlos Drummond de Andrade como um dos grandes poetas públicos do Brasil – e talvez o maior de todos¹ –, a partir da veiculação reiterada de estereótipos poéticos e literários, quer pela crítica especializada e pela historiografia que engendra, quer, *principalmente*, pelo livro didático de Ensino Médio. A orientação teórica eleita concerniu a algumas noções colhidas ao pensamento de Roger Chartier. Embora, por razões contingenciais, tenhamos sido obrigados a abreviar significativamente a duração prevista para a realização da pesquisa, pensamos que ela respondeu às questões a que se propôs.

De início havíamos selecionado como *corpus* os onze livros didáticos avaliados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio 2009, no entanto o exercício da pesquisa nos fez ver que o tipo de leitura que propomos exige que se investigue “com lupa” não apenas o conteúdo explí-

1 - Usamos, neste trabalho, as expressões “poeta público” e “poeta nacional” em relação a Carlos Drummond de Andrade tendo em mente a inegável presença do escritor itabirano não apenas no cânone literário brasileiro e no imaginário coletivo que se imiscui em nossa vida cultural mais ampla, mas também no corpo de leituras considerado indispensável à formação do leitor escolarizado: Drummond está indubitavelmente na escola, no livro didático, no programa dos vestibulares, nas antologias de poesia e no paideuma de várias gerações de artistas que vieram à tona posteriormente à estreia literária do autor de “No meio do caminho”.

cito textualmente, mas as imagens ou iconografias selecionadas, os cortes impingidos aos textos, os tipos de questão propostos para “verificação” ou “fixação” da aprendizagem, os apagamentos e silenciamentos em relação ao autor focalizado, o que exige uma atenção mais concentrada: tratar todos esses elementos em onze livros diferentes exigiria do texto final uma amplitude que excede o bom-senso.

Tomamos, então, como principal *corpus* de trabalho um dos livros didáticos selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, na edição de 2008, para o ano letivo de 2009 (SECRETARIA, 2008). Trata-se de *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Atual. A necessidade dessa escolha impôs-se em função da própria orientação teórica eleita, que exige um olhar micrológico para o *corpus* – mas não desconsideramos outras obras didáticas de perfil semelhante: tivemos o cuidado de considerar várias outras publicações que pertencem ao mesmo âmbito. O livro de Cereja e Magalhães (2004) foi escolhido em razão de seu sucesso na avaliação do PNLEM desde que o programa foi instituído e em razão de suas reedições sucessivas, que atestam a boa recepção pelo mercado a que se destina.

Em um primeiro momento, ainda nestas “Considerações Iniciais”, ao tratarmos da emergência do objeto de estudo, mostraremos as razões que nos despertaram interesse pela temática em pauta, observando que ela se insere em uma área de confluência: de um lado, a crítica e a historiografia literárias; e, de outro lado, a questão do ensino de Literatura no Ensino Médio (ou, mais precisamente, o ensino da poesia de um autor paradigmático da Literatura brasileira via livro didático). Embora seja sem dúvida datada, a observação de Ana Cristina Cesar, feita em 1979, ainda

nos soa pertinente: “A Literatura circula [...] através do nome de personalidades cujas obras refletem ‘valores nacionais’. O autor literário consagrado integra a galeria dos cromos escolares e dos edificadores da ‘cultura brasileira’” (CESAR, 1999, p. 15).

Parece-nos que, reafirmando a observação de Ana Cristina Cesar, Drummond é apresentado, pelos livros didáticos, de modo fragmentado e sensivelmente interessado, desarticulado de sua importância como um pensador politizado de cultura, já que a imagem que lhe foi decalcada não corresponde a uma poesia corrosiva, incessantemente metalinguística, autofágica e autocrítica, que problematizou de modo provocativo alguns dos pilares da vida brasileira: a religiosidade (em opção explicitamente atea), a família, a infância, a ideia de nacionalidade, o corpo e o gozo, o bom-gosto burguês médio, o partidarismo, o beletismo e o bacharelismo. Se a invenção dessa imagem pacificada da figura de Drummond não está clara para grande parte da crítica e da historiografia literárias, menos ainda para a escola e para os materiais de que se serve na didatização do mundo e, claro, da Literatura.

Complementando o nosso comentário anterior, parece ser importantíssimo dizer que procuramos tomar o livro didático não apenas como uma *fonte* para a história da educação em Língua Portuguesa e para a história do ensino de Literatura, mas principalmente como um legítimo *objeto* de pesquisa. Tomar o livro didático como um objeto de pesquisa significou, no percurso, mais do que explorar de modo transparente o conteúdo dos livros: procuramos inventariar o conjunto de procedimentos discursivos e retóricos dos quais os conteúdos de leitura e Literatura fazem parte, tangenciando as dimensões paratextuais que condicionam esses mesmos procedimentos. Para isso, dialogamos, no caso do “rastreamento” que empreendemos da invenção da figura de Carlos Drummond de Andrade, com a própria história da recepção

(crítica e historiográfica) de sua poesia e com os condicionamentos sociais que balizaram a construção de uma figura pública que interessou a um amplo emaranhado de relações. A preocupação em considerar os procedimentos discursivos e retóricos também esteve presente quando nos debruçamos sobre o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: Língua Portuguesa. Entendemos que tanto o Catálogo do PNLEM quanto o livro didático desenvolvem um importante papel no quadro mais amplo da cultura, porque a difusão do escrito, seus instrumentos, suportes e modos de reprodução parecem indissociáveis das relações pedagógicas e da história da escola (BATISTA; GALVÃO, 2009). E também, claro, porque concordamos com a afirmação de Délia Lerner:

[...] sempre que e quando se cumprirem certas condições, o livro didático poderá participar positivamente do processo de transformação do ensino da leitura e da escrita. Tais condições, por um lado, se referem ao livro didático em si mesmo – e sua articulação com o trabalho docente – e, por outro lado, se referem ao contexto institucional no qual tem lugar a ação didática que o recebe (LERNER, 2004, p. 129-130).

Essa perspectiva de tomar o livro didático como objeto e não apenas como fonte dialoga diretamente com nossa orientação teórica. Como sabemos, da segunda metade do século XX em diante, o redimensionamento dos paradigmas interpretativos ou epistemológicos da realidade e o questionamento de toda forma de saber monolítico, pela proposição do respeito às diferentes formas de apreensão do mundo, influíram na fundação de novos objetos e conseqüentemente de novos métodos de investigação. No âmbito da História, a partir dessa virada, foram tomando força os campos de estudos sócio-culturais e foram sendo questionados os

estudos político-econômicos, especialmente os de base marxista (PESAVENTO, 2004). A emergência dessas novas possibilidades só fez aumentar o interesse por temas até então desprestigiados pela tradição acadêmica: a segunda e terceira gerações do influxo de pesquisas sobre o livro didático, por exemplo, nascem desse movimento, bem como os estudos sobre a história do ensino de leitura e da formação do leitor aos quais alude Schwartz (2010). Se num primeiro momento tais pesquisas se voltavam para questões ideológicas e conteudísticas, crescem, hoje, as pesquisas que tomam os livros didáticos, os cadernos e outras fontes tradicionalmente menos prestigiosas como *objeto* privilegiado, por exemplo, da história da escrita, do livro, da edição e das representações e práticas escolares.

Essa nova geração de pesquisas tem a ver com uma recente mobilização, no campo dos estudos da educação, das contribuições teóricas e metodológicas da investigação histórica, que permitem a superação de uma história da educação narrativa e linear e o fortalecimento da História Cultural que, para Roger Chartier, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Podemos estender essa percepção, também, ao âmbito da história da Literatura, a partir do redimensionamento do que, *grosso modo*, identificamos como o cânone nacional e pelo apontamento de silenciamentos que até então passavam despercebidos ao público médio e a grande parte dos especialistas: também nos estudos literários a virada dos paradigmas interpretativos ou epistemológicos da realidade e o questionamento a toda forma de saber monolítico exigiram a proposição de novos objetos e, consequentemente, de novos métodos de investigação.

Havendo a necessidade de um recorte específico, as questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte forma: de que maneira o poeta Carlos Drummond de Andrade, como paradigma literário da poesia brasileira do século XX, é representado pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio na atualidade? Quais aspectos de sua obra são abordados no livro didático de Ensino Médio? De que modo? Essa representação está em consonância ou em divergência com o discurso da crítica e, assim, da historiografia acerca da produção poética de Carlos Drummond de Andrade? Ao pensar a invenção de Drummond e de sua produção literária pelo livro didático de Ensino Médio, fazemos uma *história do presente*. Pensamos que não apenas narramos os “acontecimentos”, mas propomos uma explicação que não está pronta e acabada nos documentos, objetos ou fontes, uma explicação que precisa ser inventada a partir das informações produzidas / coletadas, em articulação aos paradigmas interpretativos existentes, seja no âmbito teórico-científico ou estético-literário (PESAVENTO, 2004). Assim é que optamos por trabalhar com as noções de *objeto cultural*, *representações culturais*, *práticas culturais*, *comunidades de interpretação* e *apropriação*.

A todas essas noções (objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação) está atrelada a ideia de que um fato nunca é um fato: o que se tem ou pode ter são representações. Essas representações se referem a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à(s) realidade(s), mas produzi-la(s) (CHARTIER, 1990). A representação, para Sandra Pesavento, “deixa ver uma ausência, estabelecendo-se a diferença entre aquilo que representa (o representante) e o que é representado”; ao mesmo tempo, ainda conforme a historiadora, “a representação afirma uma presença daquilo que se expõe no lugar do outro. Entre uma e outra função, viabiliza-se a construção de um sen-

tido, sendo a tarefa do historiador atingir essa inteligibilidade [...] para interrogar o mundo” (1995, p. 280). Nesse sentido é que a representação não se dá a ver como *evidência do passado*, mas como *tentativa de um ter sido* (PESAVENTO, 2004), ou seja, como a produção inteligível de uma realidade irrecuperável, fugidia e, portanto, inexoravelmente instável.

A leitura que propomos da historiografia e da crítica literária a respeito da poesia de Drummond, bem como de sua invenção pelo livro didático de Ensino Médio, é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente o livro didático pretendiam representar. Entendemos que os livros didáticos são portadores de representações de sujeitos historicamente situados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto da realidade – mesmo que essas representações não sejam diretivas e imediatas em relação às práticas às quais se entrelaçam. Entendemos que as representações mentais, textuais ou iconográficas individuais ou coletivas não são reflexos da realidade, mas entidades que vão construindo os mundos sociais – nos quais se, por um lado, existem ideias e discursos, por outro, não se subsumem os gestos e comportamentos que os gestam e que por eles (ideias e discursos) são gestados.

Em *A história cultural entre práticas e representações* (1990), Chartier propõe um conjunto de noções conceituais – dentre as quais poderíamos destacar, além das noções de “representações” e “práticas”, a de “apropriação” – que visa a superar a forma tradicional de fazer história cultural, a partir de uma valorização dos gestos e comportamentos. Essas proposições de Chartier nos interessam na medida em que a lida com os livros didáticos de Ensino Médio exige que os pensemos como gestos particulares de leitura (ou seja, apropriações) que necessariamente engendrarão

outros: entendemos, pois, que, se os cotidianos são irrepetíveis, por outro lado entrelaçam-se de tal modo no amalhar de insis-tências (cujas diferenças constituem, em seu conjunto, o campo mesmo que os delimita) que a experiência uma vez vivida como aluna e, depois, como professora permite estender as rústicas re-flexões iniciais como campo de interesse comum a outros tantos para quem os livros didáticos e as experiências de leitura literária na escola venham a se tornar importantes.

Em *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (CHARTIER, 1994) nos interessa detidamente a construção histórica da noção de autor e de leitura – uma e outra entendidas como protocolos que viabilizam sentidos para os textos. Para a abordagem dos livros didáticos de Ensino Médio, tendo em vista a consolidação da figura de Carlos Drummond de Andrade como poeta público, esse entendimento é especialmente significativo, pois permite problematizar a que ou a quem interessam os protocolos de leitura – ou as leituras protocolares – mediados pela pedagoga-gização (como sequestro) do literário. Ainda na mesma obra, Roger Chartier aborda também as diferenças entre as bibliote-cas de pedra e as de obras impressas em papel, ressaltando que sinalizam para a tensão entre o desejo de universalidade, como reunião de todos os livros possíveis, e de temor pelo excesso, como manifestado nos extratos e antologias, cuja confecção atende à necessidade de escolher e selecionar o que há de social e coletivamente representativo. Isso permite pensar, em rela-ção aos livros didáticos, uma tendência cada vez mais presente, que reúne simultaneamente, como as bibliotecas de Chartier, o desejo de universalidade e o temor pelo excesso. Trata-se de uma pulverização do que tradicionalmente se rotula como canônico (a partir da apresentação lado a lado de autores e su-portes cuja inserção no livro didático há algumas décadas seria

impensável, e da proliferação de *links* para os quais o texto do livro didático aponta, com sugestões de “aprofundamento” do estudo) e de uma condensação dos textos, reduzidos a fragmentos curtos, num excesso de compactação, nos quais se privilegiam os laços com a contemporaneidade e as relações intertextuais e intersemióticas.

A mesma tensão existente entre o desejo de universalidade e o temor pelo excesso percorre *Inscriver e apagar*: cultura escrita e Literatura (séculos XI-XVIII). Considerando o livro como mais que um suporte textual privilegiado, tomando-o, antes, como forma na qual se inscreve a cultura da humanidade ao longo dos séculos, Roger Chartier esquadrinha a hesitação social diante da dialética entre a necessidade de acumular documentos (em pedra, madeira, tecido, pergaminho e papel) e a correspondente necessidade de destruí-los, a fim de regular a produção escrita, evitando o caos informacional. Para o autor, estudar os parâmetros que presidem os critérios utilizados para fazer tais escolhas, desde uma perspectiva da sociologia da escrita e dos textos, é o caminho para aventar hipóteses mais razoáveis para o entendimento de como funcionam as culturas e quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem pela preservação de uns documentos em lugar de outros (e, poderíamos concluir, para o entendimento de quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem legar às futuras gerações, pela escolarização, certos adventos culturais, mas não outros – como é o caso dos recortes empreendidos pelos livros didáticos, que materializam programas, métodos, repertórios).

Já em títulos como *A aventura do livro*: do leitor ao navegador (1998), *Os desafios da escrita* (2002) e *Formas e sentido*: cultura escrita – entre distinção e apropriação (2003), Roger Chartier procura localizar e entender as transformações que a entrada na

cultura digital impõe a uma história da cultura escrita, de seus primórdios à contemporaneidade. Para o autor, a consolidação da cultura digital impõe uma reorganização das práticas culturais, da mesma monta do que, por exemplo, ocorreu quando da invenção da escrita no mundo da oralidade, da aparição do código no mundo dos rolos ou da difusão da imprensa no mundo do manuscrito. Essa discussão nos interessa na medida em que o livro didático brasileiro, em sua história, passa por um momento de reelaboração: em boa parte, exigida pela cultura digital, mas também pelos Documentos Oficiais, pelos Programas Nacionais e evidenciada na produção crítica em domínios de saberes os mais díspares. Procuramos ver, em diferentes “gerações” de livros didáticos, como se deu a reorganização de práticas culturais (e, claro, de representações culturais) em relação à figura autoral de Carlos Drummond de Andrade – pois nos parece que essa visada permite compreender como os lócus de poder reiteradamente se reorganizam, tendo em vista a perpetuação de modos hegemônicos de ser / estar no mundo.

Concordamos com Cleonara Schwartz (2010) quando afirma que, dependendo da forma de conceber as relações entre passado e presente, existem várias formas de fazer história e, portanto, diferentes maneiras de se estudar o passado. Por isso, de acordo com a autora, a compreensão das relações entre o passado e o presente considera que abordar um tema historicamente significa entender a história como prática, e a relação entre essa prática e o seu resultado como uma operação. Assim, investigar a história do ensino da Literatura e da formação do leitor de nível médio (tendo como recorte a abordagem didática da produção poética de Carlos Drummond de Andrade) implicaria fazer o mesmo movimento que se produz para a “escrita da história”: ou seja, perceber a história desse ensino e dessa formação como processos, nos quais estão engendradas relações sociais e culturais, falas e não ditos.

Nessa perspectiva apontada pela pesquisadora, compete-nos perguntar pelos silêncios (como temos feito em relação a Carlos Drummond de Andrade, no entendimento de que os silêncios em relação a certos aspectos da poética drummondiana apontam para silêncios em relação a aspectos similares de outras poéticas), porque investigar a história do ensino de Literatura no Ensino Médio via livro didático é investigar, ao fim, processos educacionais e intrincadas relações que se desenvolvem em torno desses processos, e que contribuem para modelar formas de ler, gostos por leituras e perfis de leitores (SCHWARTZ, 2010). Desse modo, mesmo que o livro didático apresente a biografia e a bibliografia drummondiana como uma sucessão de *fatos*, ainda assim, nem a leitura pretendida pelo(s) autor(es) do manual e nem a leitura efetivamente produzida podem ser apreendidas, a não ser como representações de leitura.

Para Pirola (2008), as representações são atravessadas por conflitos de interesses decorrentes de hegemonias que reiteram práticas culturais, reforçando-as. No âmbito desses conflitos estão, segundo o autor, as comunidades de interpretação, ou seja, “diferentes grupos que, contraditoriamente, constroem a realidade mediante configurações intelectuais múltiplas de determinação e classificação” (p. 30), em convergência com Chartier (2001). Seriam essas comunidades de interpretação que estabeleceriam práticas construtoras (ou confirmadoras) de uma determinada identidade social, no entendimento de que estabelecem identidades geracionais, pela proposição de “uma forma específica de se estar no mundo”, “compreendendo-o através de critérios cuja validade e legitimação são por elas mesmas estabelecidos” (PIROLA, 2008, p. 30). No entanto – é importante frisar – as comunidades de interpretação não estão delimitadas somente em função de um parâmetro cronológico, mas comunicam seus preceitos a todos aqueles que se identificam com os mesmos valores ou escolhas, o

que explica a permanência de discursos e práticas “anacrônicos” tanto no âmbito da crítica e da historiografia literárias quanto no âmbito educacional, quando se consideram os livros didáticos e seu papel no ensino de Literatura e na formação do leitor de nível médio: as práticas geracionais não desaparecem, mas se recriam e se reinventam no seio de outras.

Entendidos os autores de livros didáticos (para além dos avaliadores do PNLEM, dos professores que os adotam etc.) como constitutivos das comunidades de interpretação aludidas, ou seja, como membros de uma geração de intelectuais, podemos perceber a dinâmica simbólica que atua através dos manuais escolares. Também para Choppin (2004), os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: reivindicam o lugar de agentes, pois o livro didático não é um mero espelho ou reflexo da realidade, mas atua na educação das novas gerações, fornecendo uma representação deformada, esquematizada, modelada, contudo, favorável à formação dos leitores desejados (mesmo que os discursos teóricos – defensores da formação de leitores “autônomos e críticos” – destoe daquilo que a análise dos manuais escolares permite ver: punição exemplar às ações contrárias à moral burguesa, silenciamento de conflitos e violências, etc.).

Como a Pirola (2008), também nos interessam mais as visões de mundo que se pretendem hegemônicas, sinalizadas pelo livro didático, especialmente, que os fatos ou informações apresentados. Do mesmo modo que o autor, entendemos o livro didático e suas possíveis práticas de escrita e leitura em um campo de embates no qual certas representações se pretendem hegemônicas, no processo constitutivo do real (este último bem entendido como instância contestada e reivindicada por diversos grupos que continuamente buscam reificar seu lócus de

poder) (PIROLA, 2008). Não perdemos de vista, assim, que a recepção e, portanto, a significação de um texto, varia conforme as competências, convenções, usos e protocolos de leitura próprios a diferentes comunidades interpretativas (ABREU, 2003, 1999). Dessa forma, a apropriação de qualquer texto se faz na tensão entre a liberdade de leitura e os dispositivos (explícitos e implícitos) para refreá-la (CHARTIER, 1990).

Essa tensão é a razão pela qual nos parece que nossa opção por trabalhar com um único título avaliado pelo PNLEM, em contraposição ao discurso crítico e historiográfico, se torna mais sensata que uma visada mais ampla: precisaremos rastrear vestígios de estratégias através das quais se tenta propor ou impor, *de um lado*, uma leitura legitimada de Drummond, como multifacetado, todavia cristalizado a partir das noções de *gauchisme* e *humour*, pela restrição de acesso ao todo de sua produção, mediante a exclusão da produção poética posterior a *Lição de coisas* e a seleção interessada de poemas, com a subscrição daqueles que tenham conteúdos mais evidentemente provocativos; e, *de outro lado*, uma representação de sua figura como nosso principal poeta de dicção pública, interessado em compreender o Brasil a partir das angústias de um indivíduo tímido, deslocado no caos urbano, e fragilizado, já que incompreendido (pois *gauche*) e abalado em seu vigor inclusive físico (pois se perpetua a imagem do poeta idoso, cabisbaixo, ensimesmado), todavia, “funcionário público exemplar” e “pai de família amoroso”.

O livro didático em análise, pois, é visto aqui como fonte de conhecimento e organizador curricular de uma determinada disciplina escolar (Língua Portuguesa e Literatura), mas, sobretudo, “como produto de um determinado tempo e espaço históricos”, tornando-se, assim, “substrato de relações de um cenário que, atravessado de interesses muitas vezes conflituosos entre si,

é inscrito nos manuais escolares por *escritas* [...] necessariamente culturais” (PIROLA, 2008, p. 32, grifo do autor). Essas escritas se inscrevem como resultado de visões de sociedade, de escola / escolarização, de formação de leitor, de Literatura, de cultura, de autor e de obra, visões essas que traduzem expectativas de construção de representações, formando e ampliando comunidades de interpretação, detentoras (e disseminadoras) de certas apropriações e práticas. Nesse sentido é que consideramos os livros didáticos como objetos culturais, em relação aos quais o pensamento de Roger Chartier e as categorias eleitas nos ajudam a pensar o *corpus* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), em contraponto à crítica e à historiografia, no que tange à figura pública de Drummond e à sua produção poética.

No primeiro capítulo nosso objetivo é apresentar sinteticamente como Carlos Drummond de Andrade é dado a ler pela crítica e pela historiografia literárias. Nesse momento, procuramos fornecer uma espécie de mapeamento da principal produção crítico-historiográfica em torno da figura de Drummond como poeta público ou poeta nacional. Em seguida, no segundo capítulo, sinalizamos algumas hipóteses, em articulação com a produção acadêmico-científica mais recente, no que concerne aos livros didáticos e ao ensino de Literatura no Ensino Médio a partir da pesquisa com livros didáticos. O objetivo é mostrar como se tem dado esse ensino e o papel do livro didático nesse processo, de acordo com a produção acadêmica especializada.

O terceiro e o quarto capítulos descrevem o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, a partir de informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, e em seguida se dedicam a apresentar o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, distribuído em 2008 pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação às escolas públicas inscritas no Programa, para a escolha do livro didático a ser adotado no ano subsequente. Na leitura do Catálogo, procuram lançar luz sobre algumas estratégias retórico-discursivas e sobre artimanhas linguísticas que terminam por cristalizar certas representações que se perpetuam em práticas culturais engessadas. Entende-se, em consonância com o pensamento de Chartier (2002), que a materialidade do texto escrito deve ser considerada na elaboração de explicações ou respostas para as questões propostas, razão pela qual os dois últimos capítulos consideram não apenas o texto verbal, mas também o texto visual, para as análises de Cereja e Magalhães (2004). Por fim, estes dois capítulos cotejam o livro-*corpus* com outras obras didáticas de Língua Portuguesa e/ou Literatura destinadas ao Ensino Médio, atentando para as permanências e para as diferenças que podem ser identificadas.

Com Alain Choppin (2004), suspeitamos que a representação da sociedade, da Literatura e dos autores e obras nacionais construída pelos livros e manuais didáticos corresponde, na realidade, a uma reconstrução, que tende mais a apresentá-los do modo como se gostaria que fossem que do modo como são. Parece-nos, assim, que investigar o Drummond reconstruído (ou, como temos dito, “inventado”) pelo livro didático, a partir das permanências detectáveis na crítica e na historiografia literárias, permite supor que Literatura, que autores, que obras e que leitores a escola e a sociedade gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm.

A originalidade de nosso trabalho, pois, dá-se em duas direções: por um lado, o fato de tomarmos como recorte para o estudo do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura de Ensino Médio a figura paradigmática de Carlos Drummond de Andrade, em cotejo com a crítica e a historiografia que sua produção

poética engendrou; por outro lado, o fato de tomarmos simultaneamente como fonte e objeto para um estudo autoral o livro didático que circula na escola básica. Além disso, a opção por trabalharmos com um dos livros didáticos avaliados e recomendados pelo PNLEM 2009, dada a implantação recente da política de distribuição gratuita de livros escolares para o Ensino Médio e, assim, dada a pouca produção crítica em torno deste eixo, vem reafirmar a importância do nosso estudo. Entendemos o livro analisado como representativo do modelo de livro didático de Língua Portuguesa e Literatura destinado ao Ensino Médio na contemporaneidade, razão pela qual o tomamos como paradigmático em relação ao conjunto dessa produção.

Poderíamos estudar a invenção de Drummond como poeta público nacional a partir de diversas fontes, dentre as quais poderíamos citar, por exemplo, os arquivos públicos e pessoais, as estatísticas e relatórios de edição e reimpressão de seus livros, as biografias ou dossiês biográficos já disponíveis (CANÇADO, 2006; MORAES NETO, 1994) e os periódicos locais e nacionais relacionados à cultura literária. No entanto o nosso recorte se restringe ao *corpus* explicitado (livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio) em função de nosso interesse como professora e como formadora de professores pela apresentação redutora das obras do escritor em questão que os livros didáticos de modo geral empreendem, no entendimento de que os livros didáticos exercem um importante papel na escola brasileira no que tange à formação do leitor de Literatura e, assim, no que tange à consolidação de pontos de vista sobre autores, obras e movimentos histórico-literários.

Parece-nos dispensável dizer que não esboçamos aqui uma defesa intransigente da Literatura produzida por Carlos Drummond de Andrade. O recorte com que trabalhamos (a po-

esia drummondiana e sua apropriação pelo livro didático) permite-nos identificar pontos de opacidade nos quais a escola e a escolarização tropeçam: permite-nos, pois, fazer prospecções em pequenas áreas para compreender perguntas propostas pelas ruínas do passado imediato (GINZBURG, 2004), no que isso guarda de estranho e de arriscado.

Nosso incômodo com o fato de os livros didáticos apresentarem uma faceta muito pouco justa em relação à amplitude do projeto poético-pensante drummondiano remonta às nossas primeiras experiências docentes, ainda na graduação, na educação de jovens e adultos, quando, paralelamente, desenvolvíamos pesquisa de iniciação científica sobre a produção poética erótica de Carlos Drummond de Andrade. O material adotado pela instituição em que atuávamos apresentava o autor em menos de meia página, citando apenas que nascera em Itabira, morrera no Rio de Janeiro e que era reconhecido pelo *humour* e pelo *gauchisme*, listando três obras paradigmáticas para a história da poesia brasileira no século XX: *Alguma poesia*, *A rosa do povo* e *Claro enigma*, e propondo, em seguida, um exercício de “interpretação de texto” a partir do “Poema de sete faces”.

Ao contrário do que prevíamos, o contato com outros materiais didáticos não minorou nosso desalento: embora houvesse alguns melhores e outros piores, via de regra o tratamento dispensado ao texto literário e à Literatura, de modo geral, era (e é) sofrível. A indignação que, num primeiro momento, se restringia ao tratamento dado à poesia de Carlos Drummond de Andrade, com o passar dos meses e com o aprofundamento dos estudos na formação inicial, estendeu-se a quase tudo o que o livro didático – como principal representante da categoria dos materiais didáticos – tocava, como um Midas às avessas.

Já licenciada, trabalhando no Ensino Médio da rede de educação privada, passamos a atuar também no segmento de cursos preparatórios para o vestibular, quando tivemos contato com os famigerados resumos das obras de leitura obrigatória para o exame de admissão nas universidades públicas e com os “aulões” de revisão, cujo material didático de base era composto de apostilas confeccionadas pela própria escola ou adquiridas de outros sistemas de ensino. Constrangia-nos, então, a “obrigação” (afinal, precisávamos manter o emprego que tínhamos) de participar de um tal modelo de ensino-aprendizagem de Literatura e de formação de leitores.

Na contramão do modelo dentro do qual nos víamos, marcávamos à tarde, em turno oposto ao das turmas pelas quais nos responsabilizávamos, algumas rodas de leitura dos livros que canhestramente precisávamos “resumir” nas aulas matutinas. A despeito da pouca experiência e de quase nenhuma clareza teórico-metodológica, sabíamos que as aulas matutinas vinculavam-se a um modelo de ensino de Literatura que se pautava na historiografia literária mais engessada: ou seja, a apresentação acrítica de uma sucessão de períodos ou escolas literárias, vinculadas a contextos histórico-sociais e político-ideológicos apresentados de modo parcial, conforme estrutura descrita e criticada por Letícia Malard (1985).

Fomos contratados, no ano seguinte ao do início dessa experiência, por uma escola que se propunha romper com o modelo de Ensino Médio vigente na rede privada, que se volta prioritariamente à preparação para o vestibular. Acreditávamos ali em um modelo humanista de educação formal e elegemos a leitura de obras literárias como norte do currículo de Literatura para o Ensino Médio, embora adotássemos um livro didático como material de apoio, especialmente para as atividades de casa. Paralelamente,

trabalhávamos a questão da periodologia e da historiografia, mas essa não era nossa principal preocupação: as escolas literárias eram abordadas em função da leitura de obras, se necessário, e não o contrário. Não nos importávamos se algum estilo de época não fosse contemplado: houvesse necessidade e interesse, nossos alunos estavam habilitados a pesquisarem o assunto por conta própria.

Entre acertos e erros, nessa experiência conseguimos implementar uma forma de trabalho que, se não era ainda ideal (e nunca seria), estava mais próxima do que efetivamente acreditávamos: líamos e discutíamos obras clássicas e contemporâneas, canônicas e não-canônicas. Fomos muito questionados, mas os resultados eram extremamente compensadores. Mesmo quando confrontados com o “fantasma vestibular”, tivemos resultados impressionantemente bons em comparação com os resultados obtidos em anos anteriores: o desempenho dos alunos nas provas de Literatura foi nitidamente superior, haja vista a leitura integral de todas as obras propostas. No entanto, nosso calcanhar de Aquiles era a segmentação da área de Língua Portuguesa em três “frentes”: Literatura (pela qual respondíamos), Língua ou Gramática e Produção de Texto.

Posteriormente fizemos concurso público para professor de nível médio da rede estadual de ensino. Na escola em que fomos trabalhar era prática que a equipe de Língua Portuguesa trabalhasse de modo integrado, elegendo um mesmo currículo para cada uma das séries do Ensino Médio e implementando-o mais ou menos de modo homogêneo. Essa opção só se viabilizou com as reuniões informais semanais que a área realizava, a despeito da precariedade de condições com que lidava. Adotávamos um livro didático, mas ele não era o norte de nossas opções pedagógicas, pois tínhamos por prática compartilhar materiais produzidos pelos próprios professores,

que eram disponibilizados na copiadora da escola em pastas organizadas para cada uma das disciplinas escolares. A diversidade do grupo era perceptível na diversidade de propostas de trabalho. No entanto, apesar de ter sido, para nós, uma experiência muito rica e completamente distinta da experiência na rede privada, restava ainda a insatisfação com o trabalho de leitura literária.

Mais ou menos no mesmo período em que trabalhamos na escola estadual, atuamos em uma faculdade particular que oferecia os cursos de licenciatura e diversos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Atuávamos no curso de Letras e em um dos cursos de especialização: na graduação, por sorte, atuamos por dois semestres no Estágio Supervisionado de Ensino Médio e pudemos dar sequência, com os estagiários, ao trabalho de ensino de Literatura centrado na leitura de obras e textos literários – dessa vez, em uma instituição pública de Ensino Médio de realidade completamente distinta da que conhecíamos através da escola em que éramos professora. Foi um trabalho extremamente gratificante, mas cheio de percalços.

Também nessa instituição de ensino superior atuamos na orientação de monografias de graduação e de pós-graduação. Orientamos trabalhos sobre leitura, leitura de imagens publicitárias, leitura de HQ's, leitura literária, formação de leitores e livros didáticos, sempre com foco nos anos finais do ensino fundamental ou no Ensino Médio. Todo o tempo, enquanto trabalhamos com a formação de professores de Língua Portuguesa, privilegiamos a análise de livros didáticos e de propostas de ensino de Literatura, quer nas atividades de sala de aula e na preparação para o estágio supervisionado, quer na orientação de monografias de graduação e pós-graduação.

Esta pesquisa cuja emergência ora apresentamos resgata, pois, a gênese de nosso processo de formação docente inicial e em serviço (desde a experiência na educação de jovens e adultos até a experiência no ensino superior) e se coaduna ao desenvolvimento da pesquisa que, iniciada ainda na graduação, estendeu-se pelo mestrado. Durante todo esse percurso o contato com a obra de Drummond e com os diversos materiais didáticos a que tivemos acesso nos possibilitou perceber que o autor não era apresentado de modo convergente pela *crítica* (sempre instituindo leituras mais ousadas), pela *historiografia* e pelos *livros e materiais didáticos* (que seguem, via de regra, uma diluição do discurso historiográfico consolidado).

Parece-nos que, assim, gestava-se uma hipótese, da qual este trabalho partiu: há um Drummond que é apresentado aos alunos do Ensino Médio pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura que não coincide com o Drummond que encontramos pelas páginas dos livros de poemas. Talvez o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura destinado ao Ensino Médio permita aos alunos conhecerem um perfil desse autor que é construído em atendimento a demandas ou coerções sócio-históricas e político-ideológicas. Assim, o nosso trabalho investigou quem é esse Drummond cristalizado pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio e pensou a que ele se presta, do ponto de vista da formação do leitor de Literatura. Como contraponto trazemos um recorte da crítica e da historiografia literárias, mas o nosso foco é o Drummond dado a ler pelo recente livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio que “sobreviveu” ao crivo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, em sua edição de 2008, para o ano letivo de 2009.

O pensamento de Roger Chartier, como já apontamos, nos auxilia nesta tarefa na medida em que, conforme Maria Manoela Galhardo (1990), uma tensão fundamental percorre a obra do historiador francês: *por um lado*, existe uma interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao fato, o que obriga a pôr em causa a ideia da fonte como testemunho de uma realidade de que esta seria mero instrumento de mediação (e disso decorre a tendência para analisar a realidade através de suas representações e para considerá-las como realidade de múltiplos sentidos); *por outro lado*, constata-se a existência de práticas sociais que não se reduzem a representações. Resolver essa tensão implica, ainda conforme Galhardo (1990), tornar operatória a noção de leitura, bem como o conjunto das formas de apropriação possíveis, as quais permitem pensar simultaneamente os procedimentos com as fontes e o conjunto dos atos de relação, comprometedores de práticas e de representações.

Essa mesma tensão, noutra escala, percorre esta pesquisa: também, por um lado, tendemos a analisar a invenção de Drummond como poeta nacional através das representações dadas a ler nos discursos da crítica, da historiografia e do livro didático e tendemos a encarar essas representações como realidade de múltiplos sentidos; por outro lado, partilhamos do entendimento de que as práticas sociais de leitura e de apropriação do objeto escrito (tomando o livro didático como objeto cultural) não podem ser reduzidas a representações objetivas ou unívocas.

A identificação de Carlos Drummond de Andrade como o primeiro grande poeta público do Brasil parte da evidente presença (ou onipresença) do autor no currículo da escola de nível médio (como se nota nos livros e demais materiais didáticos e nas listas de leituras obrigatórias para os exames vestibulares, desde

os anos de 1960 à atualidade), nas antologias e listas de cânones de poesia nacional (p. ex. MORICONI, 2002, 2001) e mesmo internacional (p. ex. BLOOM, 2010) e, por fim, na adoção pela língua cotidiana de frases-feitas ou clichês extraídos de sua poesia (caso paradigmático é a expressão “E agora, José?”). Nesse mesmo sentido, Paulo Rónai já afirmava, em texto originalmente publicado em 1969, que versos de um Drummond que surgiu como quebrador de tabus e destruidor de clichês transformavam-se em fórmulas nas quais a sensibilidade coletiva reconhece a expressão que lhe faltava: “Não vejo [...] prova mais evidente da onipresença de Drummond” (RÓNAI, 1990, p. 61).

Somos da opinião de que não soa suficientemente satisfatória a rotulação de Carlos Drummond de Andrade como um poeta-*gauche*: essa alcunha nos parece pertinente levando-se em conta um corpo restrito, embora significativo, de sua produção, mas ela foi inapropriadamente alargada. De acordo com *O dossiê Drummond*, de Geneton Moraes Neto (1994), nas fitas de áudio que Drummond deixou gravadas sob a tutela de Lygia Fernandes, o poeta confessa que “a *gaucherie* ajuda a gente a manter um tipo” (*apud* MORAES NETO, 1994, p. 185). Para o jornalista, “o *gauche* pode ser um tipo pacientemente construído pelo próprio Drummond para se proteger das exigências de uma vida social que lhe causava confessado desconforto: ‘A *gaucherie* parece que é uma cruz que tenho de carregar pelo resto da vida’” (p. 185-186).

Assim sendo, o *gauche*, em Drummond, seria uma face dentre as muitas de que se forma o conjunto da produção em pauta. Apesar de termos consciência da significação específica que o adjetivo *gauche* ganhou quando em referência a Carlos Drummond de Andrade, tendemos a crer que, na falta de definição apropriada, ou de exercício crítico mais aprofundado, a

expressão passou a ser usada com pouco cuidado a fim de encobrir uma lacuna analítica. Comentando o “Poema da purificação”, último de *Alguma poesia*, e a impropriedade da rotulação “*gauche*”, Letícia Malard afirma que a tônica do fazer poético drummondiano seria “a tentativa de desconstruir o ‘gauchismo’, sua superação, sua sublimação” (MALARD, 2005, p. 32).

Talvez a pluralidade semântica da adjetivação *gauche* deva remeter ao polimorfismo das manifestações estéticas do “sentimento de culpa”, conforme apontam Antonio Candido (1995) e Vagner Camilo (2001). Não é justo, porém, que o sentido original da palavra francesa a tal ponto seja distendido, sob risco de esgarçamento. Não há sempre e nem em todas as fases ou faces na poesia de Drummond “falta de jeito”, “constrangimento”, “esquerdismo”, “incompetência”, “inabilidade”. Se há (quando há), é em resposta à demanda de um “momento lírico” (que, entre outras coisas, quer dizer também um momento histórico). E, mesmo nos poemas em que este *gauchisme* se faz pleno, o que há é um sujeito que se mostra angustiado, inseguro, pois, tendo por projeto dialogar com a tradição lírica ocidental (GLEDSON, 2003), constrói uma trajetória de superação de si mesmo, de inserção no mundo estético e, assim, político – um sujeito, portanto, social, sociável, suscetível às agruras da criação de si mesmo (enquanto sujeito lírico), e não um sujeito apartado, amaldiçoado, “condenado”, sem outra opção que não seja “ser *gauche* na vida”.

Na busca por superar a si mesmo (incluindo aí as próprias habilidades, limitações e potencialidades intelectuais e artísticas) e por inserir-se no mundo estético e político, Drummond caminhou rumo a uma espécie de “ascensão”, em que o objetivo não foi meramente o domínio ou o cultivo de formas poéticas “mais elaboradas”. A suposta ascensão estaria em criar e manter uma

ampla possibilidade de escolhas, a partir de um leque de estilos e dicções exaustivamente experimentados; pensando assim, a dita ascensão não tem que ver com caminhar em direção a um maior formalismo. Tem que ver com tornar possível a si justapor e entrecruzar passados e presentes ou engendrar conexões e multiplicidades, sem se submeter a relações diretas de causalidade. Por essa razão não nos espantamos, sob a assinatura de Drummond, com um poema-piada, nem com um despretenso poema de ocasião, nem ainda com um soneto em decassílabos heróicos. A exposição mais madura desse virtuosismo multiforme, a vontade de manter abertas as portas do diálogo e da interação não poderia provir de um sujeito lírico cujo projeto fosse “ser *gauche* na vida”.

Pensemos de outro modo, agora. Em alguma medida, em algum momento, todos somos “*gauche* na vida”. Por isso é sintomático que a expressão utilizada para definir o nosso senso de inadequação às demandas do mundo seja uma expressão estrangeira – ela também *gauche* –, mas que tenha uso, na língua de origem, suficiente para abarcar as nossas diferentes formas de inconveniência, impropriedade, incompatibilidade. E aí possivelmente está uma explicação para o grande sucesso da primeira estrofe do primeiro poema do primeiro livro de Drummond (donde a vocação do itabirano para “maior poeta público brasileiro”, no dizer de Otto Maria Carpeaux). Drummond conseguiu condensar o sentimento, a certeza para a qual até então faltava nome; e deu-lhe, também, um nome *gauche*, ampliando as esferas de identificação, reconhecimento: talvez a maior evidência de que uma sensibilidade que capta de modo tão preciso o sentimento ou a certeza coletiva não é uma sensibilidade desarticulada do mundo tangível. Ao reconhecer-se e nomear-se *gauche* o poeta identifica-se a partir de uma interação com o mundo, com a coletividade (partilhando do mesmo senso de inadequação) – e torna viável a identificação de si mesmo com

o outro, também *gauche*. Quantos modos de ser *gauche* – para que nos encontrássemos, participássemos da coletividade, sentíssemos e pensássemos o mundo – nos deu Drummond?

Não estamos aqui adotando um ponto de vista que ignore a irregularidade estética da produção poética de Carlos Drummond de Andrade. Sabemos que “o projeto mitificante de erigir um altar e nele fazer figurar, isolado e inatingível, o poeta Drummond, transformando-o em ‘poeta nacional’ [...] não passa de uma leitura ideológica interessada” (CARVALHO, 2002, p. 352). Por isso, é sintomático o *tour de force* empreendido pelos livros didáticos para apresentar um autor monolítico que não tem nada que ver com o autor que se desprende da leitura efetiva dos seus poemas. De acordo com Francisco Achcar (2000),

Drummond é irregular e há divergências quanto ao que seriam seus altos e baixos [...]. É matéria de discussão quais sejam, exatamente, os melhores poemas. [...] boa parte dos críticos incluiria em sua antologia drummondiana dois poemas narrativos, “O padre, a moça” e “Os dois vigários”, que Haroldo de Campos descarta como “poemas padrescos”. A “mineiridade” (o que quer que seja), valorizada por muitos, para alguns é parte da quota de “prendas” provincianas de que o poeta não se teria livrado. Os sonetos dos anos 50 são vistos por alguns (José Guilherme Merquior, por exemplo) como uma das culminâncias da obra do poeta; outros (Haroldo de Campos, notadamente) os tomam como retrocesso “neoclássico” e melancólico tributo ao gosto “restaurador” em voga na época. Há quem inclua entre os melhores poemas de Drummond

numerosas composições das mais de dez coletâneas de versos que ele publicou depois de 1962; outros, embora admitindo aqui e ali alguns momentos notáveis, consideram esses livros secundários, bem abaixo do nível da produção anterior. Apesar das divergências, porém, há um número significativo de poemas (todos dos dez livros iniciais) que constaria em todas as antologias, qualquer que fosse a tendência do compilador (ACHCAR, 2000, p. 08-09).

Parece-nos que o Drummond apresentado pelo livro didático restringe-se a uma parcela desses poemas dos dez livros iniciais que constariam em todas as antologias, conforme a afirmação de Achcar (2000). É este o poeta que perseguimos: o que resta da sùmula empreendida pela crítica e pela historiografia e chega à escola, no suporte material do livro didático – submetido aos protocolos de leitura que lhes são próprios. Entendemos, pois, que o Drummond apresentado pelo livro didático pede para ser repensado – e tal procedimento há de permitir, por metonímia, uma investigação a respeito dos engendramentos acerca do literário que são dados a ver em materiais didáticos escritos que circulam nas escolas. Retomando Ana Cristina Cesar (1999), é preciso que a Literatura deixe de circular na educação básica como paradigma dos “valores nacionais”, como “edificadora da cultura brasileira”, como obra de “personalidades modelares”.

Considerando o conteúdo de importantes publicações coletivas nas quais o livro didático ganhou espaço privilegiado (CHARTIER; MARTIN; VIVET, 1986; ESCOLAR SOBRI-NHO, 1993-1996 e MICHON; MOLLIER, 2001), entendemos que nosso trabalho se filia àquilo para o que Alain Choppin (2008) chama à atenção, ou seja, a complexidade do “manual escolar”

(como instrumento iniciático de leitura; suporte privilegiado de conteúdo educativo; objeto de manufatura inscrito em uma lógica industrial e comercial, subjugado aos contextos legislativo e regulamentar) e a necessidade de que seja pensado à luz da formação de representações coletivas. Assim, fazemos coro a Circe Bittencourt e nos apropriamos de seu discurso acerca da pesquisa com livros didáticos, quando afirma, em *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*, que

[...] o livro didático é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] Fazer a história da leitura implica rever o problema do livro [didático] e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade do pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única (BITTENCOURT, 2008, p. 14-15).

Como deve ter ficado claro, procuramos inscrever os temas eleitos, bem como o recorte que dele fizemos, no conjunto das reflexões da produção cultural, especialmente a literária (no entendimento de que “a análise do livro didático no Brasil, como em qualquer parte do mundo, não pode ser feita sem uma reflexão mais ampla da produção cultural e literária”, FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 07). Desse modo, situamos o livro didático na história cultural, de modo a apresentar suas peculiaridades na história educacional.

O que nos move é a (triste) constatação de Brandão e Martins (2003): raramente se garante que a leitura literária do aluno se faça entre ele e os textos dos diversos autores selecio-

nados pelo livro didático; o que acontece é que, normalmente, entre o aluno / leitor e o texto apresentado as interferências são de muitas ordens (adaptações, cortes, supressões e atividades de compreensão que estreitam as possibilidades de leitura do aluno); essas interferências, sabemos, instituem certos protocolos que terminam por cristalizar práticas muito monitoradas de recepção. “Na maioria das vezes, as propostas promovem a intertextualidade e mobilizam a diversidade textual, mas não deixam que o aluno [...] produza, em sua leitura, um sentido diferente do já previsto pelos autores do conteúdo didático” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 263).

A primeira hipótese de trabalho, em relação às questões levantadas, é que o livro didático de Ensino Médio apresente retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e do poético, em desarticulação com o campo da vida. A arte, assim, despedir-se-ia de sua possibilidade mais instigante – e a seleção de textos veiculada pelo livro didático de Ensino Médio não passaria de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Supõe-se, ainda, que o livro didático de Ensino Médio apresente o poeta Carlos Drummond de Andrade como ícone do modernismo brasileiro e como um poeta multifacetado, todavia, cristalizado a partir de noções como *gauche*, *humour*, ironia e irreverência formal (versos brancos e livres, vocabulário não-poético, antibeletrismo e antiacademicismo, destruição de clichês) – traços colados à primeira fase de sua produção, conforme assinalam a crítica e a historiografia canônica acerca de sua poética. Essa apresentação de sua obra, necessariamente in-

teressada, conduziria a um enquadramento ou reducionismo do autor e de sua obra e esvaziaria a produção de textos e de leituras de sua dimensão de atividade².

Não desprezamos as coerções às quais a confecção de qualquer obra didática está submetida, pois entendemos que há a necessidade de uma organização fragmentária e parcial de todo o conteúdo eleito (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional), especialmente o literário. No entanto o fato de os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura destinados ao Ensino Médio raramente divergirem entre si, seja na apresentação retórica do poeta Carlos Drummond de Andrade e de sua obra, repetindo *ad nauseam* os mesmos poemas, acompanhados de suas leituras mais estereotipadas, seja na proposição inócua de exercícios que desprezam o caráter corrosivo da poesia drummondiana, parece desconsiderar o ensinamento mais elementar de Bakhtin e seu Círculo, bem como seu desdobramento pela Estética da Recepção, a saber, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com a atividade de leitura.

O fato de os livros didáticos apresentarem quase sempre um mesmo perfil de Carlos Drummond de Andrade e de elegem os mesmos textos ou fragmentos para a exemplificação do que viria a ser sua poética tem que ver com a tendência do ensino de Literatura não apenas no Brasil, mas no Ocidente. Trata-se da instituição de um código geracional, mediante o qual se compar-

2 - De acordo com Adail Sobral, “Há para Bakhtin [...] a atividade como potência, ou atividade-tipo, e o ato / atividade como ocorrência, ou ‘exemplo’ de uma dada atividade [...], como realização da atividade no concreto, chegando ele a falar de ‘atos de nossa atividade’. Percebe-se no atributo ‘vivido / concreto / ocorrente’, que é parte integrante de sua definição de ato / atividade, a questão da presença necessária do sujeito agente (sujeito que vive concretamente o ato) e de um contexto em que este se insere (aquele em que o ato é concretamente vivido)” (SOBRAL, 2008, p. 27-28).

tilham imaginários, pela apropriação dos mesmos signos de pertencimento a dada classe ou grupo. É como se disséssemos que todos os que passaram pela escolarização formal de nível médio no Brasil, a partir de uma dada década do século XX, deversem conhecer o “Poema de sete faces” e “No meio do caminho tinha uma pedra”.

Não queremos pressupor a “demonização” do livro didático, pois entendemos que, como apontou Circe Bittencourt (2008), o manual escolar pode ser um espaço de rasura³: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio – pode ser apropriado ativamente, pode fomentar a errância, estimulando a autonomia do leitor, embora toda a estrutura material ou paratextual do livro (em geral, não consumível), bem como o movimento de filtragem de conteúdo (que restringe a proliferação de sentidos, selecionando a interpretação cristalizada pertinente), subsumam a dialética entre forma e abertura e entre obra e intérprete, como entendida por Umberto Eco (1968).

Por fim, ao fecharmos essas considerações iniciais, esclarecemos que, ao repetirmos a cada capítulo certas ideias fundamentais que aqui defendemos, pretendemos permitir que, a seu critério, o leitor possa ler cada um deles independentemente; ou seja: embora em seu conjunto formem uma unidade, os capítulos são autônomos entre si. Isso posto, passamos às páginas adiante.

3 - Não temos a intenção, com o uso da palavra “rasura”, de aludir, especificamente, ao pensamento de Jacques Derrida, razão pela qual entendemos ser desnecessária qualquer discussão teórica nesse sentido. Explicitamos, pois, a perspectiva dicionarizada do termo: “1. risco ou raspagem feito na parte escrita de um texto, documento etc., para tornar inválidas ou ilegíveis palavras ali contidas, ou substituí-las por outras; litura; 1.1 aquilo que se risca ou raspa num texto, documento etc.” (HOUAISS, 2002, 2 CD).

1. A invenção de Carlos Drummond de Andrade pelos estudos literários

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 1902, na cidade mineira de Itabira do Mato Dentro, e faleceu em 1987, na cidade do Rio de Janeiro, para onde se mudara ainda na década de 1930. Seu primeiro livro de poemas publicado foi *Alguma poesia*, em 1930, seguido de *Brejo das Almas*, em 1934. Ambas as obras são marcadas pelos traços estético-temáticos distintivos da primeira geração modernista, embora do ponto de vista geracional Drummond seja apresentado pela historiografia como poeta pertencente à segunda geração. No entanto sua estreia literária, nas páginas do *Diário de Minas*, e mesmo sua articulação com o grupo modernista de São Paulo data de uma década antes, quando a visita a Minas Gerais pela caravana modernista capitaneada por Mário de Andrade cimenta as condições para o lançamento de *A Revista*.

De acordo com Dulce Salles Cunha Braga, “Em Minas, o primeiro órgão do movimento [modernista] foi *A Revista*, que teve apenas três números, sendo fundada em Belo Horizonte, em 1925, por Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, Martins de Almeida e Gregoriano Canedo” (BRAGA, 1996, p. 23-24). Ao analisar o universo cultural em que se movia o jovem Drummond e o restante do grupo por ele liderado (que nos anos de 1920 manifestava, mesmo antes de *A Revista*, descontentamento em relação à produção literária mineira de então, vista como desatualizada em relação à paulista em sua concatenação com as vanguardas européias), Maria Zilda Ferreira Cury, em *O jovem*

Drummond e seu grupo em papel jornal, aponta nos primeiros textos do poeta alguns dos traços que, segundo ela, serão mantidos daí por diante em sua obra: o sentimento de empatia ou identificação para com os semelhantes, a sensibilidade em relação às questões sociais, o compromisso com o futuro do país (embora a nacionalidade fosse alvo de sua desconfiança e reelaboração), o olhar arguto para o cotidiano, o *humour gauche* (CURY, 1998).

Sentimento do mundo, terceiro livro de poemas do autor, publicado em 1940, é já uma reviravolta, pois começa a despegar-se do legado da primeira geração modernista em direção a um maior comprometimento político e a experimentações poéticas próprias. *José*, de 1942, principia com os seguintes versos: “Nesta cidade do Rio, / dois milhões de habitantes, / estou sozinho no quarto, / estou sozinho na América. // [...] // Dois milhões de habitantes! / E nem precisava tanto... / Precisava de um amigo, / desses calados, distantes, / que leem verso de Horácio / mas secretamente influem / na vida, no amor, na carne” (ANDRADE, 2002, p. 93).

O correr dos anos e a identificação com a esquerda brasileira (sinalizada, inclusive, pela filiação ao Partido Comunista) viabilizam a escritura e a publicação de *A rosa do povo*, em 1945, livro cujo engajamento político é mais explícito. No entanto o influxo de desilusões ideológicas se expressaria no absenteísmo de *Claro enigma*, dado a lume em 1951, sob paradigmatal epígrafe de Paul Valéry: “*Les événements m’ennuient*”. Os primeiros versos do primeiro poema do livro instauram a ambiência sombria que se segue: “Escurece, e não me seduz / tatear sequer uma lâmpada” (ANDRADE, 2002, p. 247).

No ano seguinte ao impacto produzido pela publicação de *Claro enigma*, aparece *Viola de bolso*. Em 1954, *Fazendeiro do ar*

surge dentro da reunião intitulada *Fazendeiro do ar & poesia até agora*, e, em 1959, é publicada sua poesia reunida, sob o título de *Poemas*, dentro do qual está o livro *A vida passada a limpo*, datado de 1958. Estes três livros – *Viola de bolso*, *Fazendeiro do ar* e *A vida passada a limpo* – consolidam a vertente memorialística da poesia drummondiana e reafirmam a permanência, ainda que em outra dicção, de temas como a terra, a família, o campo, a infância, o deslocamento subjetivo do migrante, a desigualdade entre os gêneros, as muitas formas de opressão, o erotismo, o diálogo da Literatura com as outras artes, a sensualidade e o envelhecimento.

Em 1962, *Lição de coisas* vem a lume. Uma nota da editora, atribuída ao poeta, na primeira edição do livro, sintetiza essa nova publicação, dizendo que o autor voltou a se sentir “ofendido” pelos acontecimentos do mundo de então (ANDRADE, 2002, p. 454). Silviano Santiago, por sua vez, entende essa obra como paradigmática no conjunto da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, pois nela a desilusão ideológica teria realçado a pesquisa estética e ambas passariam a caracterizar o caminho dos livros seguintes (SANTIAGO, 2002). Assim, dando sequência à sua pesquisa estética (também assinalada pela leitura crítica de Sebastião Uchoa Leite), é que em 1967 o poeta se volta para a crônica da vida cotidiana, com *Versíprosa*. O neologismo refere-se a crônicas – em verso, mas com traços correntes na prosa – publicadas no *Correio da Manhã*, no *Jornal do Brasil* e no *Mundo Ilustrado*.

Em 1968 é a vez de *A falta que ama*, livro publicado originalmente como segunda parte de *Boitempo*, no mesmo ano, e desmembrado *a posteriori*. Cinco anos depois, em 1973, surge a obra *As impurezas do branco*, cujo tratamento irônico dos fatos ordinários do tempo – inclusive aqueles de ordem intelectual – é, sintomaticamente, prenunciada pelo título do primeiro poema: “Ao Deus Kom Unik Assão”. A metralhadora giratória do poeta é implacável.

Discurso de primavera e algumas sombras, livro de poemas publicado em 1977, estrutura-se em torno das seguintes seções: “Notícias do Brasil”, “Os marcados” (em que o autor homenageia um sem-número de personagens de nossas letras, artes, cultura e política), “São Sebastião e pecadores do Rio de Janeiro”, “Capítulos de história colonial”, “Assim vai (?) o mundo” e “Música de fundo”. *Boitempo* é, por sua vez, uma trilogia cujas três partes datam de 1968, 1973 e 1979. Em relação às obras desse tempo, embora os livros de Drummond sejam resultantes de temporalidades superpostas, Silviano Santiago afirma que nos anos de 1970 as mãos que escrevem já são as de ‘menino antigo’ (SANTIAGO, 2002, p. IV), em evidente intertextualidade com a expressão cunhada pelo próprio Carlos Drummond de Andrade para se referir a poemas de rememoração da infância e adolescência.

Inaugurando a década de 1980, *A paixão medida* é dedicado aos pais do poeta, Julieta Augusta e Carlos. O poema homônimo, quarto do livro, assim dá a ler sua explícita natureza metalinguística, ou, mais precisamente, metaliterária, por procedimentos formais que antecipam alguns dos poemas do livro de poemas eróticos *O amor natural* (1992): “Trocaica te amei, com ternura dáctila / e gesto espondeu. / Teus iambos aos meus com força entrelacei. / Em dia alcmânico, o instinto ropálico / rompeu, leonino, / a porta pentâmetra. / Gemido trilongo entre breves murmúrios. / E que mais, e que mais, no crepúsculo ecóico, / senão a quebrada lembrança / de latina, de grega, inumerável delícia?” (ANDRADE, 2002, p. 1189-1190).

Corpo, publicado em 1984, traz, sintomaticamente, antes do primeiro poema, a seguinte observação: “O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente” (ANDRADE, 2002, p. 1230). *Amar se aprende amando*, de 1985, por sua vez, anuncia:

“Ouso insinuar, sem pretensão a contribuir para que se desvende o mistério amoroso: Amar se aprende amando. Sem omitir o real cotidiano, também matéria de poesia” (ANDRADE, 2002, p. 1274). Os dois livros seguintes, deixados organizados ainda em vida pelo poeta, foram publicados postumamente: *O amor natural* (1992) e *Farewell* (1996).

A respeito dos últimos livros de Drummond, Rita de Cássia Barbosa em *Poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade* assinala que sua leitura, bem como a insistência do autor em suas últimas entrevistas na opinião de que o erotismo é uma condição essencial à natureza humana, teve o propósito de aguçar a curiosidade do público em relação a suas composições eróticas, de cuja existência, então, só se tinha notícia na forma de um livro ainda inédito (BARBOSA, 1987).

Do ponto de vista estético, aponta-se nessas obras finais – em processo paulatinamente levado adiante, a partir de *Lição de coisas* – a superação do sentimento de culpa. Esta hipótese, todavia, não permite, por si só, prever uma trajetória de aperfeiçoamento, uma trajetória ascensional que vá dos primeiros rumo aos últimos livros. Mesmo que fosse indiscutível a superação do sentimento de culpa nos últimos livros do autor, a constatação disto não sustentaria a tese de uma trajetória contínua e não permitiria, ainda, defender a imagem de uma maturação paulatina e ininterrupta do escritor e de seu ofício.

Assinalar essa possível superação do sentimento de culpa, pois, não tem aqui o propósito ingênuo de dar aos últimos livros um *status* ao qual não façam jus. Se apontam para uma maturação estética, é exatamente porque se deslocaram e se descolaram na e/ou da noção tradicional de tempo. Sua temporalidade é formada por vários passados e por vários presentes justapostos e entre-

cruzados. E quem “dá a munição” é o próprio poeta: “[...] meus livros são coleções de trabalhos esparsos, que foram se acumulando com o tempo e depois tomaram essa forma, após a seleção de textos” (ANDRADE, 1980, s. p.).

Comentando o conjunto da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, Silviano Santiago afirma que nos poemas de Carlos Drummond de Andrade os grandes acontecimentos públicos do século XX são abordados através duma “atormentada, galhofeira ou benévola auto-análise”, à qual se acoplaria uma reflexão poética sobre a vivência do cidadão brasileiro e do intelectual cosmopolita. Para o crítico e escritor, experiência privada e fatos públicos nacionais e estrangeiros comporiam a textura dos sucessivos livros de poemas publicados entre 1930 e 1996 (SANTIAGO, 2002).

Em confluência com o pensamento de Luiz Costa Lima – para quem o fato da poesia drummondiana implicar sempre uma crítica aos poderes constituídos e às ideias fixas engendra um processo de corrosão que desgasta seres e coisas (LIMA, 1995) –, poderíamos nos lembrar de que, consoante ao diagnóstico dos padres à época de sua expulsão do internato católico, ainda na adolescência, o signo a ser retido da trajetória poético-existencial de Carlos Drummond de Andrade é o da “insubordinação mental”. Essa expressão, “insubordinação mental”, usamos, evidentemente, em explícita diferença à semântica impetrada pela direção do tradicional colégio mineiro a que nosso personagem histórico fora destinado para a conclusão de seus estudos secundários.

Do ponto de vista biográfico, uma vez conhecida sua produção poética, o que nos interessa em relação a Carlos Drummond de Andrade é que é considerado um dos principais poetas da Literatura brasileira e latino-americana, pertencente, do ponto de vista

historiográfico, ao que se conhece como segunda geração de poetas do modernismo, da qual fazem parte, entre outros, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Murilo Mendes e Vinicius de Moraes.

Era filho de fazendeiro, e, talvez por isso, são frequentes os poemas dedicados à infância e à “vida besta” das cidades interioranas. Clássicos dessa vertente são, por exemplo, os poemas do livro de estreia intitulados “Infância” (“Meu pai montava a cavalo, ia para o campo. / Minha mãe ficava sentada cosendo. / Meu irmão pequeno dormia. / Eu sozinho menino entre mangueiras / lia a história de Robinson Crusoé, / comprida história que não acaba mais. // [...] // E eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusoé.”, ANDRADE, 2002, p. 06) e “Cidadezinha qualquer” (“Casas entre bananeiras / mulheres entre laranjeiras / pomar amor cantar. // Um homem vai devagar. / Um cachorro vai devagar. / Um burro vai devagar. / Devagar... as janelas olham. // Êta vida besta, meu Deus.”, ANDRADE, 2002, p. 23).

Carlos Drummond de Andrade estudou em sua cidade natal e em Belo Horizonte. Com oito anos ingressou no Grupo Escolar Dr. Carvalho Brito, onde conheceu Gustavo Capanema e Afonso Arinos de Melo Franco – amigos seus por toda a vida. Em 1916 tornou-se aluno interno do Colégio Arnaldo, na Congregação do Verbo Divino, em Belo Horizonte, antes de ir para o Colégio Anchieta da Companhia de Jesus, em Nova Friburgo, de onde, em 1919, foi expulso. O poema “A flor e a náusea”, de *A rosa do povo*, alude ao fato: “Pôr fogo em tudo, inclusive em mim. / Ao menino que em 1918 chamavam anarquista. / Porém meu ódio é o melhor de mim. / Com ele me salvo / e dou a poucos uma esperança mínima” (ANDRADE, 2002, p. 119).

Publicou na *Revista de Antropofagia*, de São Paulo, o poema “No meio do caminho”, que causou, de um lado, polêmica (sendo taxado de louco ou estúpido por alguns críticos, o que, no futuro, rendeu um livro com as declarações recolhidas a respeito, intitulado *Uma pedra no meio do caminho*: biografia de um poema); de outro lado, o poema controverso lhe rendeu a apreciação do grupo modernista que, até então, ainda não se configurava como o movimento que veio a ser.

Em 1925 o poeta concluiu o curso superior de Farmácia, profissão que nunca exerceu, pois, em tom de galhofa, dizia querer preservar a saúde dos outros. Do ponto de vista profissional, de 1926 em diante lecionou Português e Geografia no Ginásio Sul-Americano de Itabira. Em 1930 publicou seu primeiro livro, *Alguma poesia*, às próprias expensas. Nesse ínterim casou-se com Dolores Dutra de Moraes (com quem ficaria casado a vida inteira, a despeito de seus inúmeros casos públicos). Experimentou ao lado da esposa a morte de um filho recém-nascido, Carlos Flávio, em 1927, e, em 1928, o nascimento da filha Maria Julieta, que viria a ser, ela também, escritora.

Em 1934, depois de trabalhar como redator nos jornais *Minas Gerais*, *Estado de Minas* e *Diário da Tarde*, de forma simultânea, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou a trabalhar como chefe de gabinete de Gustavo Capanema, o novo ministro de Educação e Saúde Pública. Trazia experiência anterior na função por havê-la exercido como oficial de gabinete de Mário Casassanta e, depois, de Cristiano Machado – ambos seus companheiros de juventude em Belo Horizonte.

Em 1945 deixou a chefia do gabinete de Capanema. Convidado por Luís Carlos Prestes, atuou como co-editor do diário comunista *Tribuna Popular*. Pouco depois foi convidado por Ro-

drigo Melo Franco de Andrade a trabalhar na diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde se tornaria chefe da Seção de História, na Divisão de Estudos e Tombamento – órgão no qual conheceu a bibliotecária Lygia Fernandes, que se tornaria sua amante ao longo de décadas, responsável, junto com o neto Pedro Graña Drummond, pela organização de seus poemas dispersos (dados a público sob os títulos de *Poesia errante* e *Dispersos*). Bastante tímido e reservado, ainda assim Carlos Drummond de Andrade teve inúmeras amizades que lhe renderam acesso às principais editoras do país e aos principais cadernos de cultura dos maiores jornais de então.

Apoiava poetas mais novos: caso emblemático é João Cabral de Melo Neto, para quem Drummond escreveu, numa carta de 17 de janeiro de 1942, as seguintes palavras: “Escrever para si mesmo é narcisismo, ou medo disfarçado de timidez. Sem dúvida, todo sujeito honesto escreve por necessidade, mas nessa necessidade está latente a ideia de comunicação”. De Drummond, João Cabral disse: “Drummond foi a árvore à sombra da qual mais poetas cresceram no Brasil”. Por outro lado, “embora o poeta seja alvo de críticas por haver promovido ‘alguns dos piores escritores – principalmente escritoras – que este país já teve’, nas palavras de, por exemplo, Paulo Francis”, ou por ser “um ‘documento humano apologético do Homem’, na afirmação de Mário Faustino, sua autocrítica era sabidamente implacável, bem como sua compreensão a respeito da ilusão da vaidade literária” (DALVI, 2008, p. 111).

Em sua última entrevista, ao jornalista Geneton Moraes Neto, poucos dias antes de sua morte, doze dias depois da morte da filha Maria Julieta, vítima de câncer de mama, fez uma declaração curiosa. Questionado sobre os versos “E como ficou chato ser moderno. / Agora serei eterno!”, respondeu: “Isso, evidentemente, é uma brincadeira. Não tenho a menor pretensão de ser

eterno. Pelo contrário: tenho a impressão de que daqui a vinte anos – e eu já estarei no Cemitério São João Batista – ninguém vai falar de mim, graças a Deus. O que quero é paz”.

Assim, finalizando esta breve síntese da vida e obra de um de nossos maiores poetas, cumpre relembrar a advertência de Ivette Lara Camargos Walty e Maria Zilda Ferreira Cury no prefácio a *Drummond, poesia e experiência*: “Falar de Drummond é uma tarefa complexa [...]. Tal complexidade se deve não apenas à extensão de sua produção [...], mas também à abrangência do seu universo temático, bem como à riqueza e à variedade dos seus mecanismos de composição poética (WALTY; CURY, 2002, p. 07).

O que precisa restar desta seleção de informações é que de 1930 até 1962, quando Drummond completou 60 anos e lançou sua *Antologia Poética*, os dez livros de poemas publicados no intervalo (*Alguma poesia*, *Brejo das almas*, *Sentimento do mundo*, *José*, *A rosa do povo*, *Claro enigma*, *Viola de bolso*, *Fazendeiro do ar*, *A vida passada a limpo* e *Lição de coisas*) fizeram deste itabirano o autor de um dos conjuntos de textos mais importantes de toda a nossa tradição (ACHCAR, 2000). Ainda conforme Achcar (2000), os poemas publicados de 1930 a 1962 fizeram com que a opinião predominante no Brasil consagrasse seu autor como o maior poeta do país e um dos grandes do mundo. As obras posteriores, embora sejam respeitadas no conjunto da produção poética drummondiana, não usufruem do mesmo prestígio – daí a lacuna crítica que se detecta entre os anos de 1970 e 1990.

1.1 A crítica literária

No artigo “O centenário Drummond”, Raimundo Carvalho assinala os perigos de uma adesão não-seletiva à poesia de Carlos Drummond de Andrade. De acordo com o crítico,

Incensada e vuduzada, a poesia de Drummond perde a força. Pois, uma obra extensa como a dele, a adesão do leitor, apesar de amorosa, deve ser sempre crítica e seletiva, valorizando o que realmente conta e minimizando o episódico, aquilo que, com o tempo, perdeu a consistência, pois nem tudo o que escreveu Drummond é bom. [...]

[...] Se a poesia de Drummond deu certo demais, é porque fizemos ouvidos moucos à sutil ironia do poeta [...]. [Ironia esta que] consiste, pois, em partilhar com o leitor uma visão realista do mundo e dos acontecimentos [...], [mas que, no entanto,] não autoriza uma apropriação acrítica da mensagem poética, como se ela fosse extensão do nosso ego e passasse a servir como território de acomodação indulgente (CARVALHO, 2002, p. 351-352).

Todavia, este trabalho, na esteira do que pensa Letícia Marlard (2005), enxerga *inclusive* o episódico como parte do que temos chamado, com Affonso Romano de Sant’Anna, todavia em outra dicção, de projeto poético-pensante (DALVI, 2008, 2009a).

Antonio Candido, no artigo “Drummond prosador”, já identificou “um único Drummond” disseminado pela poesia, pela crônica e pela ficção; a distinção entre os gêneros, na opinião do

crítico, dá-se, principalmente, pela diferenciação de intensidade com que o autor penetrou nos “meandros da humana contingência” (CANDIDO, 1993, p. 18-19). Também Davi Arrigucci Jr., em *Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond*, defende que a complexidade da produção drummondiana reside no modo inédito como se articularam, ali, as contradições de toda ordem e a diversidade estilística (ARRIGUCCI JR., 2002). Uma e outra opiniões vêm se insurgir contra a ideia de um Drummond da alta Literatura e um Drummond da Literatura de ocasião: como se fosse possível desenhar esse traço limítrofe.

Ítalo Moriconi, em *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*, lista 14 livros de poesia que considera os mais importantes do século passado. Dentre os 14, quatro são de Drummond: *A rosa do povo* (1945), *Claro enigma* (1951), *Fazendeiro do ar* (1954) e *Lição de coisas* (1962). O autor explica que o objetivo da lista é apontar para um apogeu coletivo. Discordemos ou não do elenco arregimentado por Moriconi (tanto em *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX* quanto na antologia *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, onde figuram, dentre 100 poemas, nove de Drummond), se os poemas de Drummond – feitos um “parâmetro inescapável de toda a poesia futura” – permitem ver e descobrir novas facetas do homem e de sua vida, é porque “nenhum outro poeta brasileiro se lançou tanto fora das páginas” (SALGUEIRO, 2007, p. 15).

Embora corrente, é insuficientemente clara a noção do que seja fazer um panorama de qualquer coisa; menos ainda de produções literárias extensas, como é o caso em tela: não há critérios *a priori*. No entanto são úteis, por exemplo, as antologias, que podem ser consideradas uma dentre outras muitas espécies possíveis de panoramas. Lembremos que Drummond, ao completar 60 anos, em 1962, lançou sua *Antologia poética*, na qual “distribuiu

os poemas em nove seções, designadas segundo o ‘ponto de partida’ ou a ‘matéria de poesia’ predominante em cada uma delas” (ACHCAR, 2000, p. 13-14). Temos assim uma chave: segundo o próprio poeta, os nove núcleos temáticos da maior parte de sua poesia são: “1. *o indivíduo*: ‘um eu todo retorcido’; 2. *a terra natal*: ‘uma província: esta’; 3. *a família*: ‘a família que me dei’; 4. *amigos*: ‘cantar de amigos’; 5. *o choque social*: ‘na praça de convites’; 6. *o conhecimento amoroso*: ‘amar-amaro’; 7. *a própria poesia*: ‘poesia contemplada’; 8. *exercícios lúdicos*: ‘uma, duas argolinhas’; 9. *uma visão, ou tentativa de, da existência*: ‘tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo’”.

Por sua importância capital, não puderam ser deixados de lado devido à sua qualidade e/ou à sua representatividade em nossa tradição crítica e ensaística os textos enumerados abaixo (até porque, independentemente do grau de qualidade ou argúcia que apresentam, tais textos estabeleceram as diretrizes críticas e analíticas do que, *a posteriori*, se disse sobre a poesia de Drummond): a) “A poesia de 1930”, de Mário de Andrade [em *Aspectos da Literatura brasileira*], originalmente publicado em 1930; b) “Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade”, de Antônio Houaiss [em *Seis poetas e um problema*], originalmente publicado em 1947; c) “Rebelião e convenção I” e “Rebelião e convenção II”, de Sérgio Buarque de Holanda [em *O espírito e a letra II*], originalmente publicados em 1951; d) “Drummond, mestre de coisas”, de Haroldo de Campos [em *Metalinguagem & outras metas*], originalmente publicado em 1962; e) “Inquietudes na poesia de Drummond”, de Antonio Candido [em *Vários escritos*], originalmente publicado em 1965; f) “Tentativa de comentário para alguns temas de Carlos Drummond de Andrade”, de Paulo Rónai [em *Pois é*], originalmente publicado em 1969; e g) “Drummond e o mundo”, de José Miguel Wisnik [em *Poetas que pensaram o mundo*, organizado por Adauto Novaes], originalmente publicado em 2005.

Pensamos que foi importante estabelecer um número restrito de analistas a compor o grupo dos textos. Não há nenhuma pretensão de esgotamento. O caso é que se não tivéssemos nos submetido a essa restrição, certamente a revisão bibliográfica ficaria mais ampla, mas sairia do rumo que lhe foi traçado: em momento nenhum este trabalho promete debruçar-se amplamente sobre a recepção da poesia drummondiana – não é este seu mote. Quer apenas e tão-somente dar uma ideia de como se construiu a representação do Drummond poeta que temos hoje.

Além dos textos já elencados há ainda dez livros autorais que se dedicam especificamente à poética de Carlos Drummond de Andrade e que são capitais para esta pesquisa, mesmo quando não aparecem explicitamente: a) *Drummond*: a estilística da repetição, de Gilberto Mendonça Teles; b) *Drummond*: o *gauche* no tempo, de Affonso Romano de Sant'Anna; c) *Verso universo em Drummond*, de José Guilherme Merquior; d) *Carlos Drummond de Andrade*, de Silviano Santiago; e) *Lira & antilira*: Mário, Drummond, Cabral, de Luiz Costa Lima; f) *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*, de John Gledson; g) *Drummond*: da rosa do povo à rosa das trevas, de Vagner Camilo; h) *Coração partido*: uma análise da poesia reflexiva de Drummond, de Davi Arrigucci Jr.; i) *Passos de Drummond*, de Alcides Villaça; e j) *Drummond, uma poética do risco*, de Iumna Maria Simon.

Este trabalho tem como ponto de partida a figura pública de um autor canônico. Assim, procuramos selecionar em nossa crítica, nossa historiografia ou nossa ensaística a respeito de Carlos Drummond de Andrade trabalhos de correspondente envergadura. Recorremos, para tal, ao texto de Heitor Ferraz Melo, “Biblioteca drummondiana”, incluído no dossiê da *Revista Cult* de outubro de 2002 (edição comemorativa dos 100 anos de nascimento de Carlos Drummond de Andrade). O propósito do

texto de Melo foi elencar uma bibliografia essencial para “os que quiserem compreender melhor a obra de Drummond” (MELO, 2002, p. 58). Dentre os principais livros, ensaios ou artigos citados, ficaram de fora “‘A máquina do mundo’ entre o símbolo e a alegoria”, de Alfredo Bosi, e a fotobiografia organizada por Salvador Monteiro e Leonel Kaz, *Drummond: frente e verso*. A razão é que o ensaio de Bosi é específico sobre um poema, e a ideia foi selecionar textos mais panorâmicos; a fotobiografia exigiria um tratamento visual do qual este trabalho se exime.

Mário de Andrade, em seu artigo “A poesia de 1930”, no qual analisa o aparecimento de quatro livros (*Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade; *Libertinagem*, de Manuel Bandeira; *Pássaro cego*, de Augusto Frederico Schmidt e *Poemas*, de Muriilo Mendes), afirma que são traços do primeiro livro de poemas de Drummond: “um individualismo exacerbado”; um “indivíduo excessivamente tímido”; uma rítmica “inaferrável, disfarçadora”; “uma riqueza de ritmos muito grande, mas, psicologicamente, quase desnorteante”; um “compromisso claro entre o verso livre e a metrificação”.

De Mário de Andrade leitor de Drummond na década de 30 nos fica, pois, a impressão de que a poesia drummondiana se faz de “explosões sucessivas”, pois “aspectos fortes se contrariam com ferocidade”. Noutras palavras, sua poesia se fomenta a partir de dicotomias (não necessariamente estéticas) e distingue-se da de outros contemporâneos pela riqueza rítmica, pela preocupação formal, que serve não apenas à arte, mas, antes, à “sua inenarrável incapacidade de viver”. Mário de Andrade não distingue, pois, o autor (como pessoa pública) e o amigo (como pessoa privada), pois lê os traços estéticos da poesia drummondiana como colados à sua vida ou experiência íntima.

Essa opção crítica vai fazer escola daí por diante: muito do que se diz a respeito da poesia drummondiana tem base não na leitura efetiva de seus textos, mas na propagação de episódios biográficos que consolidaram uma imagem pública, que termina por instituir protocolos de leitura para a produção poética. É também nesse sentido que a investigação do Drummond inventado pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura voltado para o Ensino Médio nos permitirá depreender que Drummond é este, que foi inventado pela crítica e pela escola, cuja figura pública suplanta sua magistral produção literária.

A tendência de não dissociar o indivíduo da *persona* pública se dá a ver também no entrelaçamento do estilo ao sujeito que subjaz à leitura crítica de Antônio Houaiss, cuja primeira versão data dos anos de 1940: “No poeta [...], o indivíduo, por instantes, opõe-se à sociedade – consciente ou inconscientemente – e, com os mesmos processos da língua social – também consciente ou inconscientemente – cria os seus valores individuais, sua língua-indivíduo: estilo” (HOUAISS, 1960, p. 49). Assim, evidencia-se uma quase unanimidade entre as abordagens críticas até pelo menos a década de 60: a necessidade de ler a poesia de Carlos Drummond de Andrade à luz de sua pessoa, de sua “função social [e, portanto, de sua figura pública] de poeta” (MORAES NETO, 1994, p. 132-133).

Em paralelo à tendência apontada nos parágrafos acima, há a necessidade de comentar a poesia drummondiana quase sempre generosamente, a despeito de sua assumida irregularidade. Uma vez instituída a “revolução” modernista, dos anos de 1920 em diante, a crítica sempre – ou quase – lhe foi generosa, pelo menos até a década de 1960, quando o novo paradigma instaurado pela poesia concreta e por seus poetas-teóricos exigiu uma drástica reformulação dos critérios de análise e julgamento. Exemplo da generosidade da crítica é o texto

“Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade”. Nele, Antônio Houaiss afirma:

[...] o poeta Carlos Drummond de Andrade se coloca na posição mental generalizada a partir dos simbolistas: a proscrição, não apenas como deliberação, mas como necessidade axiológica, dos clichês, do vocabulário convencionalmente próprio. Mas, além dessa atitude, há nele aquela outra, que principia com os modernistas, generalizadamente: a inclusão de um vocabulário universal e personalíssimo, sem limitações musicais, rítmicas, conceptuais, sociais, eufêmicas... (HOUAISS, 1960, p. 50).

Como se vê, nos anos de 1940 era motivo de louvor para a *intelligentsia* que o poeta rompesse com os “dogmas poéticos” vigentes pré-abalo modernista, e que o fizesse de modo radical. A esse respeito, Sérgio Buarque de Holanda diz, por exemplo, que “nos antípodas desse ideal [do poético como sinônimo de bonito, de linguagem e temática estereotipadas, na contramão das propostas modernistas] é que vamos encontrar a poesia do sr. Carlos Drummond de Andrade” (HOLANDA, 1996, p. 505).

Houaiss, ainda no mesmo artigo, destaca que “a teoria da palavra do poeta principia em forma negativa, demolidora, [já] no *Alguma poesia*” e que é “essa atitude demolidora que o leva às afirmações combativas [de humor e ironia, negativismo às avessas] [...] de quem aceita a derrota no social, pois só lhe interessa a vitória no individual” (p. 52). Mais uma vez emerge a necessidade de se ler Drummond a partir de sua *persona* pública: individualista, recatado, solitário, tímido, irônico, galhofeiro, cáustico.

À frente, o crítico assinala a gestação de um novo poeta a partir de *Sentimento do mundo* (1940), poeta este dado à luz em *José*

(1942): poeta da “incomunicabilidade da poesia”, do “hermetismo que a crítica tenta devassar”, da “renovação eterna da palavra”. E, para Houaiss, a possível teorização de Drummond acerca de sua poesia naquele momento estaria dada em “O lutador”, tal como, em fase anterior, estivera dada em “Poema de sete faces”.

Por fim, encerrando o artigo escrito ainda em 1947, Antônio Houaiss enfatiza a existência de três traços distintivos da poética de Carlos Drummond de Andrade – que à frente seriam assinalados também por outros críticos, entre eles Emanuel de Moraes, em *Drummond rima Itabira mundo* (MORAES, 1972): o trabalho inusitado, criativo, com o vocabulário da língua, jogando com o eruditismo e com o coloquialismo; a repetição de finalidade expressiva; as associações lúdicas humoradas e/ou irônicas, muitas vezes deslocadas, antitéticas.

Assim, de Antônio Houaiss leitor de Drummond na década de 40, nos fica que o poeta mineiro, coerentemente com seu tempo, proscreve clichês e vocabulário convencionalmente próprios à poesia para prescrever, em seu lugar, um vocabulário universal e personalíssimo; essa inovação passaria pelo trabalho inusitado com o léxico, pelas repetições expressivas esteticamente e esteticamente expressivas (acentuando o caráter dramático de muitos de seus poemas) e pelas associações e aproximações inesperadas. O crítico já vê duas fases: uma anterior e outra posterior a *José* (1942).

Se ambos, Mário de Andrade e Antônio Houaiss, destacam na obra de Carlos Drummond de Andrade a inovação no plano formal (compromisso com a metrficação e o verso livre; ritmo inovador; estilo pessoal construído a partir de uma relação lúdica com as tensões entre o vocabulário e as temáticas), ambos, da mesma maneira, são unânimes em detectar, no primeiro Drummond, um abismo aparentemente intransponível

entre o poeta de dicção pública e o sujeito tímido, mordaz. Todavia Houaiss já apontava para o fato de que o investimento na resolução desse conflito renderia ao poeta sua fase ou face mais incensada pela crítica – aquela que vai de *A rosa do povo* (1945) a *Claro enigma* (1951).

O desejo, no Drummond maduro, de superação dos contrários apontados pela crítica precedente vai valer elogios de Sérgio Buarque de Holanda:

[...] como quer que seja, o falsete lírico [...] requer do autor uma atitude e uma visão bastante prevenidas em face das coisas, das criaturas, de si mesmo. É, em suma, um processo que serve para dar freio às expansões muito íntimas e vivazes, e que, em momentos agudos, chega a converter o puro lirismo em seu antípoda, o humorismo puro.

Contudo, uma sábia dosagem que permita equilibrar esses termos antagônicos nunca é mortal para a poesia verdadeira, tanto é certo que esta costuma definhar na pureza e na solidão, e que, por outro lado, só pode ganhar em altitude quando na vizinhança de seus inimigos mais íntimos. A boa poesia não se mantém por longo tempo em estado simples. E, entre nós, o mestre consumado na arte de misturar os contrários é um poeta: Carlos Drummond de Andrade (HOLANDA, 1996, p. 465).

Drummond, mais uma vez, é apontado pela crítica como “mestre consumado na arte de misturar os contrários”. E quer-se esclarecer o porquê, em “Rebelião e convenção I”, texto de 1952, imediatamente após o terremoto provocado por *Claro enigma*:

[...] [Otto Maria Carpeaux disse certa vez que Carlos Drummond de Andrade] era o primeiro grande “poeta público” do Brasil, o único comparável à moderníssima corrente da poesia inglesa. [...] No entanto, quando a “moderníssima corrente” a que aludiu o crítico não nos parece sequer moderna, [...] o menos que delas se poderá dizer é que são de uma flagrante inatualidade [...].

Tanto isto é exato que o poeta entre nós do “sentimento do mundo”, nosso maior “poeta público”, tendo sofrido a mesma compulsão ou participado do mesmo equívoco, acabou seguindo por conta própria [...] uma trajetória em tudo semelhante à deles. [...] Há de iludir-se, porém, quem veja nesse aparente desapego ao “acontecimento” o reverso necessário de alguma noção transcendental da poesia: poesia entendida como essência inefável, contraposta ao mundo das coisas fugazes e finitas [...].

O exercício ocasional de um tipo de poesia militante e contenciosa terá servido para purificar ainda mais uma expressão que já alcançara singular limpidez. Mas o impulso que o levaria a superar essa poesia militante não chegaria nele a abolir a preocupação constante do mundo finito e das coisas do tempo (HOLANDA, 1996, p. 501-502).

Transparece, no contexto, que Sérgio Buarque de Holanda quase pede desculpas pela nova face drummondiana, visivelmente muito mais formal, na qual se divisa um apuro estético ainda supe-

rior ao da sua produção precedente. Para tanto, insiste além do necessário na tese de que mesmo em *Claro enigma* – “apesar” de uma voz estética que se quis dar a ver como canônica, clássica – há a fusão de contrários, e contrários gritantes tais como a noção transcendental de poesia e a noção de poesia militante e contenciosa.

O exercício da poesia militante e contenciosa teria funcionado, subentende-se, como uma etapa, um degrau necessário para o acesso à poesia de maior “limpidez” – e mesmo esta, se “limpida”, antitética, pois poesia de “preocupação retórica”, (todavia) mais rica em “substância emotiva”. Pode-se quase depreender do texto de Holanda uma vontade de enxergar *Claro enigma* não como uma ruptura, mas como uma “passagem de nível”. Esta possível tese – a da não-ruptura, antes da continuidade – de algum modo teria o mérito de haver renunciado com espantosa antecedência o trabalho de Vagner Camilo (2001), de quase meio século depois. Em *Drummond: da rosa do povo à rosa das trevas*, Camilo afirma que a guinada classicizante de *Claro enigma* estava “prenunciada pela magra antologia de 1948, intitulada *Novos poemas*”, pois defende que “o livro de 48 parece querer encenar o movimento de passagem entre uma poética e outra, bem como as razões que a motivaram” (CAMILO, 2001, p. 20).

Contudo, o exercício da poesia engajada não foi apenas “chave de acesso” (tanto é que, mais à frente, ainda no mesmo texto, o próprio Holanda reconheceu que, em Drummond, “o prosaico não é negação, é antes condição de ‘poético’” (p. 502), assim como o exercício da poesia não-engajada nunca foi mero exercício narcíseo. Pode-se, então, sugerir que um dos últimos bastiões da chamada “crítica impressionista” se ressentiu do golpe drummondiano: quando todos (a começar, como vimos, por Mário de Andrade e Antônio Houaiss) se comprazem tranquilos, seguros, na rebelião modernista contra as formas engessadas da

poesia mais tradicional herdeira do sistema beletrista, Drummond “passa a perna” na crítica e instaura um novo legado. Enquanto esse novo legado não fosse suficientemente digerido convinha que os mais lúcidos amainassem, amortecessem o choque e repetissem à sua maneira o diagnóstico de Manuel Bandeira em *Apresentação da poesia brasileira*: “é esse feliz enlace de tendências à primeira vista contrastantes como um jogo automático de alavancas de estabilização” (BANDEIRA, 1958, p. 1110).

Oscila-se, pois, entre dizer que a) Drummond conjuga habilmente contrários; e b) que, ao mesmo tempo, abandona, conscientemente, o humanismo (excessivo?) das primeiras obras, diluído “numa ‘íngua ciência’ de madureza” (HOLANDA, 1996, p. 507). Dito de outro modo: ora se afirma que Drummond em sua fase social lapidou os dotes de poeta para a fase seguinte, mais formal, seguindo uma espécie de projeto de ascensão – nunca claramente explicitado –, delineado a partir das demandas do tempo; ora se afirma que a “essência” da poesia drummondiana se enraíza em “um estranho travo ancestral, vindo do fundo dos séculos [...], revogando ou sublimando a atração constante das coisas do tempo” (HOLANDA, 1996, p. 509).

De Sérgio Buarque de Holanda leitor de Drummond na década de 50 nos fica que, se na poesia de Drummond a fase social lapidou dotes estéticos para a fase absenteísta, a superação da poesia militante não aboliu, contudo, a preocupação com as coisas do mundo finito e do tempo presente – donde se extrai já uma dificuldade da crítica em organizar a produção do poeta sob um único rótulo ou mesmo sob rótulos dicotômicos ou antitéticos.

Consoante ao diagnóstico de Antonio Candido em “Inquietudes na poesia de Drummond”, em “Drummond, mestre de coisas”, originalmente publicado em 1962, Haroldo de Campos

também vê em *Lição de coisas* um reencontro do poeta com “as matrizes de sua poesia, ainda coladas a 22” (CAMPOS, 1992, p. 51). Porém essa retomada, para o crítico, não seria casual e nem despertada por acontecimentos de ordem meramente pessoal, individual ou subjetiva, como talvez esteja implícito no texto de Antonio Candido. Essa retomada, antes de qualquer coisa, seria ponto-chave em um projeto estético drummondiano (aí sim, dentre outras coisas, um projeto entrelaçado à história particular – e a noção de projeto, aqui, tomada, com Haroldo de Campos, de empréstimo a Décio Pignatari): reencontrar as matrizes de sua poesia visando a retrair, retomando-o, “o percurso de sua obra-em-progresso, apenas interrompido pela estação neoclassicante de *Claro enigma* (1951)” (CAMPOS, 1992, p. 51).

Se se pode fazer uma ressalva ao texto de Haroldo de Campos, ela diz respeito ao fato de, tendo compreendido a importância da etapa “formativa” de *Claro enigma* (“esta pausa – não fosse Drummond quem é – revelou-se, porém, não como uma demissão das conquistas anteriores, mas como uma tomada de impulso – premeditada ou não, pouco importa – para um novo arranque qualitativo”, p. 52), não havê-la também identificado em “certa poesia comemorativa e/ou memorial [...]; certos poemas ‘padrescos’ que se salvam pelo fio fino do humor; alguma insistência no ‘discurso maior’” (p. 55). De Haroldo de Campos leitor de Drummond na década de 60 fica-nos a lucidez de haver estendido as primeiras notas de Sérgio Buarque de Holanda e a impressionante precisão de haver captado o todo da produção poética drummondiana, até então, como uma obra-em-progresso.

Destoando um pouco de Mário de Andrade e Antônio Houaiss, e tingindo com cores mais vivas o que Sérgio Buarque de Holanda apenas esboçara, Antonio Candido se vê, em 1965, diante da possibilidade de contrapor abertamente ao me-

nos duas posturas do sujeito lírico drummondiano: uma, “anticonvencional”; outra, de “maior requinte com a palavra”. De acordo com o crítico paulista, na adoção das duas posturas, “o poeta parece relativamente sereno do ponto de vista estético em face da sua matéria, na medida em que não põe em dúvida [...] a integridade do seu ser, a sua ligação com o mundo, a legitimidade da sua criação”. Para Candido, então, se inquietação há, não é em face da matéria a ser tratada, mas em face da legitimidade da opção feita pelo sujeito lírico para tratar com essa matéria: permitir à poesia “desfazer-se como registro para tornar-se um processo” (CANDIDO, 1995, p. 112).

As análises de Candido vêm, porém, repetir um consenso crítico, quando afirmam que *Sentimento do mundo* e *José* indicam a polarização da obra madura de Drummond entre a preocupação com os problemas sociais e a preocupação com os problemas individuais. Por isso, mais vale dizer, com o mesmo Candido, que ambos os problemas têm sua gênese no problema decisivo da expressão, ou da forma poética, que efetuará, ela sim, uma inescapável síntese. Esse problema decisivo da expressão é, na opinião do crítico, “a força poética de Drummond”, pois ele é que manteria “a falta de naturalidade” que distinguiria esta produção da de outros modernistas. Candido considera que a “falta de naturalidade” na poesia de Drummond provém do fato de que “o eu é uma espécie de pecado poético inevitável, em que [o poeta] precisa incorrer para criar, mas que o horroriza à medida que o atrai” (CANDIDO, 1995, p. 113) – e, assim, mais uma vez o conflito ou o embate de forças antagônicas é apontado como inerente à poética drummondiana.

Contudo não soa preciso identificar a inquietude da poesia de Drummond com a simples oscilação entre uma postura mais ególatra e outra mais sociológica porque, em Drummond,

a obra de arte se apresenta, quase sempre, como uma “unidade alcançada a partir da variedade”, como uma unidade que “justifica a vida insatisfatória [porque sempre incompleta], o sofrimento, a decepção e [mesmo] a morte que se aproxima” (CANDIDO, 1995, p. 116). No entanto a concepção da obra de arte como uma “unidade” apaziguadora, tendo em vista um passado ambíguo (que é ao mesmo tempo vida que se consumou, impedindo outras maneiras de existir, e conhecimento da vida, permitindo pensar outras formas de existência), faz ecoar a concepção de lírica hegeliana, bastante insuficiente para abarcar as multiplicidades de uma poética que, para além de seu polimorfismo – ou alotropismo – constitutivo, atravessa todos os grandes ciclos estéticos e históricos do século XX, no Brasil e no mundo.

Agora talvez, tornando ao propósito primeiro, seja permitida uma súpula do que se disse sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade. Candido aponta, para além da oscilação entre o social e o individual, outros pares também indicados pela crítica precedente: do humor à autonegação pelo sentimento de culpa; dos motivos de morte aos de criação (como negação e afirmação); da inumação em vida à exumação do passado; do emparedamento e da automutilação à militância através da poesia; do desejo de transformar o mundo ao desejo de encontrar uma desculpa para si mesmo; da injeção de fantasia nas coisas banais à busca do passado mítico através da família e da paisagem natural; do niilismo à violência. Sob esse ponto de vista, o que o crítico faz é organizar e aprofundar o que até então se dissera, a começar por Mário de Andrade, a respeito do conjunto iniciado com *Alguma poesia*: calca-se na convivência – tensa ou pacificada – de contrários.

Mas em 1965 já era identificável que, a partir de *Claro enigma*, os aspectos opositivos em Drummond sofriam progressiva inflexão, culminando, em *Lição de coisas*, na recuperação do humor

inicial e na renovação do interesse pela anedota e pelo fato corrente. Por isso Candido afirma que, progressivamente, de *Claro enigma* em diante, as inquietudes na poesia de Drummond dão lugar a certa serenidade (que se manifesta, dentre outras coisas, na regularidade crescente da forma); e diz ainda que esta serenidade seria fruto de uma aceitação do nada, da morte, da dissolução do objeto no ato poético – e, assim, se confirmaria o traço mais fundo deste período: o niilismo.

De Antonio Candido leitor de Drummond na década de 60 fica-nos a postura audaciosa de organizar os chamados pares dicotômicos na poesia drummondiana lado a lado, sem distinguir entre aqueles que apontam para uma oposição radical e aqueles que, por sua vez, sinalizam apenas diferença, não oposição – mesmo que esta organização culmine por abalar as bases de sua tese, de que as inquietudes na poesia de Drummond nascem de uma oscilação entre uma postura mais narcísea e outra mais coletivista. Além disso, Candido detém o mérito de perceber que os aspectos opositivos sofriam, a partir de *Claro enigma*, de uma progressiva inflexão, culminando, em *Lição de coisas*, numa retomada do tom “despreocupado” do livro de estreia. Todavia aqui há de caber um breve senão. A tese de Candido – de que a substituição progressiva da inquietude pela serenidade a partir de *Claro enigma* seria consequência de uma aceitação do nada, da morte, da dissolução do objeto no ato poético – deixa entrever um exercício de valor arriscado; noutras palavras, parece que a propositada recuperação do humor inicial e a renovação do interesse pela anedota e pelo fato corrente, traços colados ao projeto modernista brasileiro, em Drummond, seriam atestado de evolução estética, o que, por si, revela uma opção subjetiva valorativa do crítico.

Em dicção distinta da de Antonio Candido, Paulo Rónai (1990) aponta alguns traços na poesia de Drummond. Além da

capacidade de cristalizar em clichês lacônicos a nossa ansiedade (RÓNAI, 1990, p. 60-61), haveria: a) a produção de versos destinados primeiramente à leitura individual e silenciosa em vez de à oralidade (já que sua “beleza” não proviria de “valores retóricos e musicais”, como poderia ser exigível em poemas que apelassem ao tom declamatório, mas da “combinação original de simples vocábulos convencionais, revestidos de singular força evocadora”, p. 64); b) a opção por um despojamento que viria disfarçar toda sofisticação: temática, formal, intertextual; e c) a constância da nota familiar.

A constância da nota familiar, na poesia de Drummond, longe de simplesmente evocar de forma “transparente” o passado, ou de maximizar uma ingênua reminiscência, constrói uma ideia de família que, embora singular, é universalizada. Quase todos poderíamos gozar a sensação de nos encontrarmos nos versos dos poemas “Como um presente” e “No país dos Andrades”. E é de tamanha importância a nota familiar, intrinsecamente relacionada ao tema da infância na produção poética drummondiana, que Antonio Carlos Secchin, em “Drummond: infância e Literatura”, adverte:

[...] talvez nem todos saibam que o segundo poema do primeiro livro de Drummond é “Infância”. Para um bom poeta não é casual a inserção de um texto numa determinada sequência dentro da obra. O que isso revela? O “Poema de sete faces”, em seus versos “Mundo, mundo, vasto mundo, / mais vasto é meu coração”, denunciaria em Drummond uma das tensões da sua poesia, que é o ímpeto para o mundo, o ímpeto do cosmo, uma força centrífuga. E logo a seguir, já no segundo poema, ele se recolhe para Itabira do Mato Dentro, para o texto de “Infância”, efetuando portanto um movimento centrípeto.

Assim, as oscilações entre a atração do mundo grande e o ensimesmamento da província já estão de alguma forma prenunciadas pela própria sequência dos poemas no livro de estreia (SECCHIN, 2002, p. 36).

Tematizar a infância (o passado, portanto) como um tempo mítico, ao qual se retorna *ad infinitum*, e o espaço quase sempre indigesto da Casa Grande, em que cada um ocupa funções protocolares, é um modo de se dizer das maiores tensões da cultura brasileira:

Essa nota [a familiar], tão frequente nos poetas intimistas e penumbristas, espécie de lugar-comum da poesia menor, assume na obra de Drummond significado de excepcional gravidade. É através da vivência-família que o poeta atinge os mistérios da sobrevivência [...]. Propositadamente alheio à inquietação religiosa, já declarou em alto e bom som em “Os últimos dias” não esperar “outra luz além da que nos envolveu dia após dia”, mas nesse “pouco que fica de tudo” registra a herança imponderável transmitida pelos pais aos filhos (RÓNAI, 1990, p. 67).

Talvez uma outra forma de manifestação da nota familiar universalizada – e universalizada *porque* trata da experiência brasileira – presente na poesia de Drummond seja a alusão constante às cidades de Itabira e do Rio de Janeiro. Do mesmo modo que temos todos a ilusão de que é da nossa experiência em família que se fala no poema “Convívio”, por exemplo, poderíamos ter a ilusão de que somos todos um pouco habitantes de uma Itabira mítica – que nos dói, incessantemente, pendurada na parede, para aproveitarmos os versos do poeta –, desalojados nas ruas de um

Rio de Janeiro mítico, que insiste em agir “como um verdadeiro antídoto ao [nosso] desgosto de viver e à [nossa] vontade de morrer” (RÓNAI, 1990, p. 72).

À invenção da infância, do passado e da memória e, principalmente, à invenção de Duas Cidades concretas (Itabira e Rio de Janeiro) pela poesia drummondiana vem unir-se o quinto traço apontado por Paulo Rónai como característico da poesia drummondiana: criações vocabulares (ou neologismos, *stricto sensu*) são menos frequentes que aproximações fono-morfo-semânticas insólitas; significativamente, as (parcas) criações vocabulares são toleradas (quase) apenas para falar do “Rio amalucado”, que emerge dos muitos poemas fortemente afetivos que Drummond devotou à cidade.

Letícia Malard, assim como Rónai (1990), também chama à atenção para o tópico criações vocabulares X aproximações fono-morfo-semânticas insólitas:

Um expediente caro a Drummond visando a provocar hilaridade é construir todo o poema com enumerações de coisas estranhas, situações esdrúxulas, vocábulos esquisitos ou díspares entre si. A criação de neologismos ou formações estapafúrdias de palavras é outro expediente para fazer-se engraçado. A técnica do *non sense* aparente leva o leitor ao riso pelas combinações possíveis de ideias que o poeta coloca à sua disposição. Isso porque, segundo Deleuze, o não-senso é simultaneamente o que não tem sentido e o que se opõe à ausência de sentido, operando a doação de sentido. Na maioria dos casos o poeta se transforma numa obra aberta, isto é, o leitor pode usufruí-lo através do direcionamento

da leitura que lhe aprouver, no espaço da folha impressa. O estatuto permutacional dos versos e a identidade sintática que guardam entre si criam expectativas de novas associações, não somente de ideias, mas também sonoras, rítmicas e rememorativas (MALARD, 2005, p. 134).

Outra possibilidade de leitura, para além do desejo de explicar, ou de criar intimidade: a criação vocabular ou mesmo as aproximações fonomorfossemânticas insólitas serviriam ao propósito de manter afastado o não-iniciado. Dessa constatação nasceria o último traço da poética drummondiana, segundo o artigo de Paulo Rónai: o poeta, *persona* pública ou *persona* lírica, “tanto mais se encobria quanto mais se revelava” (RÓNAI, 1990, p. 75), e isto porque “a ironia [presença segura nos poemas de Drummond] [...] da História, do Tempo, [...] depositando suas camadas de pó sobre os seres e as coisas, sabe desvalorizá-los e desvirtuá-los” (p. 75). Mais uma vez se retoma a constatação da confluência de contrastes em Drummond: a explicação serve à obnubilação; a invenção serve à seletividade; a história e o tempo servem não à memória, mas à desvalorização e à desvirtuação.

De Paulo Rónai leitor de Drummond na década de 60 fica-nos que o poeta parece assumir uma postura nem antitética, nem “simplesmente” dialética: antes, uma postura pouco afeita a rótulos, que prenuncia um progressivo desligamento da vida (e, assim, um reatamento com os mortos), concomitante a atitudes derivadas do desejo de amar-e-ser-amado, para além das bordas instituídas pelo tempo. Sintomaticamente, diante desse “diagnóstico”, o crítico não aceita pôr em primeiro plano um traço até então quase unanimemente evocado por seus predecessores em relação à poesia de Drummond: o sentimento de inadequação ou mesmo de culpa, o sentimento *gauche*, por excelência.

Por fim, José Miguel Wisnik (2005) assinala a importância da palavra “mundo” no conjunto da produção poética drummondiana e mesmo no corpo da crítica que engendrou. Os exemplos do atravessamento da poesia drummondiana por “feixes de mundos inumeráveis” compõem entre si “uma espécie de litania latente, desencantada, convulsiva e insistente, mesmo que nada monotemática”, já que nos poemas do autor “o mundo é uma entidade que ‘baixa’ nas mais diversas e desniveladas situações” (WISNIK, 2005, p. 22) – ao contrário, por exemplo, do que ocorre na produção de João Cabral de Melo Neto.

Esse ponto de vista de Wisnik vem muito a propósito resgatar a dessimetria entre a efetiva produção / postura de Carlos Drummond de Andrade e o decalque que lhe impingiram de poeta-*gauche*. Se “a redução fenomenológica operada pela poesia cabralina, com sua potência própria, visa, entre outras coisas, a não se deixar emaranhar no emaranhado (do mundo)”, na poesia de Drummond, ao contrário, “a atenção do sujeito é continuamente interpelada por aquilo que lhe escapa, que lhe extrapola os limites, que empenha o todo e põe o sujeito em causa. Por isso mesmo, desenvolve-se nela uma consciência aguda e reflexiva do limite, inseparável do seu empuxe totalizador” (WISNIK, 2005, p. 23-24). Retoma-se, assim, noutras tintas, a tese de Candido quanto às inquietudes na poesia de Drummond – que, por sua vez, fazem remessa à crítica fundadora de Mário de Andrade, que via, já em *Alguma poesia*, a convivência de polos antitéticos.

O mérito do crítico está em alargar os diagnósticos precedentes (para além de Mário e Candido, ouça-se ecoar José Guilherme Merquior). O lugar da poesia drummondiana (em um primeiro momento, a poesia que vai do livro de 1930 ao de 1962) marca-se não apenas pela confluência ou convivência de contrastes, mas – e aí o diferencial importante do

texto de Wisnik – por seu isomorfismo ou correspondência em relação ao mundo:

A poesia de Drummond inaugura, no Brasil, uma reflexão sobre o (não) lugar do indivíduo solitário na massa urbana, que se identifica com ela e dela se desidentifica, que pertence compulsoriamente ao conjunto do qual se exclui, pois insiste em pertencer à multidão como seu índice reflexivo – além de se saber pertencente a ela como seu reflexo. Em segundo lugar, é uma poesia que se desenvolve no arco da montante e da precipitação da Segunda Guerra Mundial (...). E, ainda mais, a poesia de Drummond é a poesia de um tempo em que pensar o mundo é pensar expressamente, e cada vez mais, o (não) lugar da poesia no mundo: o mundo exclui a poesia, e a poesia insiste ainda em incluir o mundo (WISNIK, 2005, p. 24).

Em um segundo momento, pós-golpe de 1964, o lugar da poesia drummondiana marca-se ainda pela confluência ou convivência de contrastes e pelo isomorfismo ou correspondência em relação ao mundo, mas, nesse momento de “coisificação” ou reificação coletiva, sintomaticamente o poeta extrai matéria para seus versos de colagens exaustivas de fragmentos de jornais e de informações de agências de notícias, como se a transcrição caótica e “pseudodessubjetivada” de fragmentos “concretos” do mundo pudesse preencher a vacância de referências e interpelações diretas ao mundo (WISNIK, 2005).

Talvez a cidade-mundo que permeia a poética drummondiana (mesmo pós-64) ainda não seja a cidade pós-moderna. Parece-nos que Drummond antevê o processo de transição, a desidentifi-

cação que começa, mesmo no Brasil, a abalar estruturas decantadas e a exigir outras respostas ainda não devidamente fermentadas, mas não se pôde inserir ainda, totalmente, nessa cidade-palco ou cidade-teatro onde o sujeito é tão-somente uma marionete, um fantoche ou um espectador desprivilegiado. Em plena derrocada de mitos, a cidade permanece como a arquetípica rival da mítica Itabira; Greta Garbo ainda vence os que “dela quiseram fazer uma ninfa obediente, / autômato de impulsos programados”, como no poema de *Farewell* (ANDRADE, 2002) – e os exemplos, aqui, são metáforas para todas as outras permanências.

Todavia a atmosfera, de *Lição de coisas* em diante, é já, sim, pós-moderna. Isso porque, nas duas últimas décadas de vida, o poeta buscou “o ponto misterioso e aparentemente inacessível, espécie de Pandora machadiana, ou de *Aleph* borgesiano, que desse conta da diversidade rebelde da vida ao nascedouro dela” (SANTIAGO, 1996, p. 117). E já que o mundo de agora é / era inexoravelmente fluido, e que “quanto mais o homem se distancia desse ponto [que se busca, nos últimos livros de Drummond], mais se aproxima dele” (SANTIAGO, 1996, p. 117), um poema como “A ilusão do migrante” pode dar o tom de sua época (ANDRADE, 2002, p. 1395)

Assim, de José Miguel Wisnik leitor de Drummond nos anos 2000 fica-nos a possibilidade de ler a obra tardia do poeta não com olhos modernos, apenas, mas também com outros olhos, mesmo que o rótulo – quaisquer que sejam os nomes que possamos lhe dar – não seja preciso.

Finalizando a apresentação que ora fazemos da crítica sobre a poesia drummondiana, podemos afirmar que, lidos os textos críticos selecionados, e considerados, estes, representativos do que se produziu a respeito da poesia de Drummond desde o

lançamento de *Alguma poesia* à atualidade, soa bastante evidente – mas até agora não devidamente considerado – que há uma consonância surpreendente entre as vozes críticas. Creditamos tal consonância ao fato de que Carlos Drummond de Andrade, como poeta público, foi “criado” por Mário de Andrade, ainda em 1930. Não que tenha permanecido preso a isto, ao contrário. A crítica, salvo honradas exceções, é que se engessou – como se da década de 60 para cá Drummond não devesse ser reinventado, relido ainda dezenas de vezes.

Se, à maneira de Merquior (1976), podemos enxergar em Drummond ao menos quatro fases poéticas (de *Alguma poesia* a *Sentimento do mundo*; de *José* a *Novos poemas*; de *Claro enigma* a *A vida passada a limpo*; de *Lição de coisas* em diante), pensamos poder enxergar ao menos três fases da crítica, que nem sempre acompanharam as transformações estéticas gestadas pelo poeta: uma fase antitética, que vê nos pares de oposição conflitos (fase que se inicia com Mário e afeta inclusive Candido); uma fase dialética, que vê nos pares de oposição sínteses (fase que inicia com Holanda e alcança, por exemplo, Haroldo); uma fase que não pensa em antíteses ou sínteses, mas em analogia – ou mesmo isomorfismo – entre a criação poética e o mundo (pensamos, por exemplo, no texto de Wisnik e em trabalhos como os de Gledson e Camilo).

1.2 A historiografia literária

Visando à apresentação do discurso historiográfico sobre a poesia e a figura pública de Drummond, tomaremos como principal fonte a *História concisa da Literatura brasileira*, pois, depois de dezenas e dezenas de reedições, dos anos 1970 à atualidade, o manual

de Alfredo Bosi continua a constar como bibliografia obrigatória dos cursos de Letras país afora. Para além de Alfredo Bosi, selecionamos como autores paradigmáticos da historiografia literária nacional Assis Brasil, Dulce Salles Cunha Braga e José Aderaldo Castello, pois suas obras historiográficas são ainda frequentemente adotadas como livro-texto nos cursos de formação docente inicial: embora, em alguns casos, a perspectiva historiográfica adotada pelos autores já tenha sido revista pelo discurso teórico.

Haveria, ainda, outros historiógrafos de que poderíamos lançar mão, todavia privilegiamos aqueles que adotam posturas / escolhas epistemológicas distintas entre si e que contemplam toda ou quase toda a principal produção poética drummondiana (particularmente seus dez primeiros livros). Nosso propósito não é apresentar um a um detidamente os textos historiográficos mencionados, mas, de modo mais breve do que o que fizemos com a crítica literária (cuja variedade de posturas é mais perceptível), organizar as informações mais recorrentemente difundidas acerca da figura pública de Drummond e da produção literária – especificamente, a poética, que é o que, via de regra, chega ao livro didático de Língua Portuguesa e Literatura destinado ao Ensino Médio.

O livro de Alfredo Bosi, a despeito das críticas que recebe, é hoje a principal – e talvez mais respeitada – história da Literatura que abarca o todo da produção poética drummondiana. Bibliografia obrigatória nos cursos de formação docente inicial em Letras Português, preferimo-la à historiografia de Nelson Werneck Sodré, embora ambas, em abordagem culturalista, acentuem a modulação política em detrimento da especificidade literária – no que vemos um valor. Além disso, o livro de Bosi (2001) é ricamente acrescido de notas de rodapé e sugestões bibliográficas que terminam por instituir um paideuma crítico-historiográfico (e assim teórico-epistemológico) significativo.

Na apresentação de Carlos Drummond de Andrade, Bosi (2001) diz que é “o *primeiro grande poeta* que se afirmou depois das estreias modernistas” (p. 440, grifo nosso). Chama a atenção para a aguda percepção do hiato entre o ser e o parecer dos homens e dos fatos, “que acaba virando matéria privilegiada do *humour*” (p. 441). Do ponto de vista temático-formal, Bosi afirma que os polos coisa-razão “não se acham nele [Drummond] divididos por força de um programa. Há um tecido conjuntivo a uni-los e a sustê-los, o *sentimento do mundo* do poeta” (p. 441, grifos do autor). O sentimento negativo, para Bosi, “ensombra com os tons cinzentos da acídia, do desprezo e do tédio, que tudo resulta na irrisão da existência” (p. 441) – numa leitura bastante parcial.

De acordo com o historiógrafo, o Drummond poeta público (da “praça de convites”, na expressão do itabirano), no sentido de poeta participante e político-socialmente engajado, identificado com a publicação de *A rosa do povo*, foi uma fase intensa, porém breve. Expandiu-se com a resistência ao nazifascismo e retraiu-se com a Guerra Fria: “A civilização que se forma sob os nossos olhos, fortemente amarrada ao neocapitalismo, à tecnocracia, às ditaduras de toda sorte, ressoou dura e secamente no eu artístico do último Drummond, que volta, com frequência, à aridez desenganada” (BOSI, 2001, p. 441). A partir de *Claro enigma* Drummond radicalizou processos estruturais que já se davam a ver no seu livro de estreia:

[...] desde *Alguma poesia* foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo antirretórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor de sua fala madura, lastreada na recusa e na contensão, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A rosa do povo*, o faz agora [no momento da escrita de Bosi] homem de um tempo reificado até a medula pela

dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afiliente, as massas (BOSI, 2001, p. 444).

Ao comentar a virada de *Lição de coisas*, fazendo convergir forma e conteúdo na poesia drummondiana a partir do poema “Isso é aquilo” (“O fácil o fóssil / o míssil o físsil / a arte o infarte / o ocre o canopo / a urna o farniente / a foice o fascículo / a Lex o judex / o maiô o avô / a ave o mocotó / o só o sambaqui”, ANDRADE, 2002, p. 500), Bosi afirma que

A rima, final ou interna, a assonância, a aliteração, o simples eco, no fundo a repetição compulsiva do som-coisa, é a operação técnica que persiste depois de abolidos os liames com a sintaxe poética tradicional (e “tradicional” vai aqui até o verso livre). O nominalismo extremo dá as mãos ao extremo fisicalismo: as estruturas justapõem-se mostrando em si mesmas a impossibilidade do canto que, aceita, se erige em norma. Talvez seja esta a única forma de comunicação que o poeta Carlos Drummond de Andrade pôde oferecer a seu tempo: a antilira que corta os vínculos com a expressão transparente dos afetos, não para negá-los enquanto tal (o que seria paradoxo calculado ou simples traço esquizóide), mas para pôr em evidência a condição de absurdo feroz em que mais uma vez está submergido o vasto mundo (BOSI, 2001, p. 445).

Já Assis Brasil, por exemplo, em sua historiografia, dedica três páginas e meia a Carlos Drummond de Andrade, sendo que uma foto do poeta já bastante idoso ocupa praticamente meia página. De saída, minimiza aspectos biográficos e parte para uma

análise do papel de Drummond na consolidação das conquistas estéticas da poesia pós-22. Situando-o como um herdeiro direto de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, Brasil afirma que “Drummond acrescentaria um dado importante à poesia naquela época: o ‘sentimento do mundo’, o caráter universal da arte, sem abstrair nem se afastar dos valores locais, quer nos aspectos temáticos ou na sua linguagem” (BRASIL, 1980, p. 129).

Na sequência, retoma a questão da irregularidade da poesia drummondiana, para, em seguida, afirmar que “o lado circunstancial de alguns aspectos de sua atuação literária não atingirá o poeta, e a crítica do futuro saberá vê-lo de corpo inteiro” (p. 129). Da mesma forma, ressalta que Drummond “incorporou à nossa poesia contribuição original e tal fato é reconhecido como parte do desenvolvimento poético do país” e que “influenciou, abriu caminhos para outros poetas” (p. 129). Com relação a esse aspecto, ou seja, a influência de Drummond nas gerações de poetas que lhe são posteriores, podemos citar como casos paradigmáticos João Cabral de Melo Neto, que dedicou seu primeiro livro a Drummond (como este também fizera com Mário de Andrade), e Adélia Prado, uma das principais vozes femininas da poesia brasileira do século XX, apadrinhada por Drummond desde o lançamento.

Adiante, depois de reproduzir o paradigmático poema “Morte no avião” (“Acordo para a morte. / Barbeio-me, visto-me, calço-me. / É meu último dia: um dia / cortado de nenhum pressentimento. / Tudo funciona como sempre. / Saio para a rua. Vou morrer. // Não morrerei agora. Um dia inteiro se desata à minha frente. / Um dia como é longo. Quantos passos / na rua, que atravesso. [...] / Mas não me vejo cortado e ensanguentado. / Estou limpo, claro, nítido, estival. / Não obstante caminho para a morte. [...]”, ANDRADE, 2002, p. 176), Assis Brasil reafirma a percepção de Uchoa Leite (1978) e de Campos (1992), a respeito

da autoconsciência e autoexigência da poesia drummondiana, citando uma declaração do próprio poeta:

Entendo que poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero honesto rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor-de-cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é, mesmo, um ser à mercê de inspirações fáceis, dócil às modas e compromissos (ANDRADE *apud* BRASIL, 1980, p. 130).

A seguir, num exercício valorativo arriscado, Assis Brasil afirma que “Se Manuel Bandeira e Cassiano Ricardo, e mesmo Mário de Andrade, caíam por vezes na piada pura e simples, mascarando a sua poesia de um falso coloquial, Drummond se conservava numa espécie de ironia superior, de humor tranquilo” (1980, p. 130-131). Essa afirmação é significativa na medida em que, involuntariamente, reafirma a nossa hipótese de que a imagem que a crítica, a historiografia e a escola quiseram perpetuar de Drummond é de um poeta alquebrado (idoso, frágil, tímido), desarticulado do mundo tangível (porque *gauche*), herdeiro das tradições rurais brasileiras (já que mineiro interiorano), despossuído (já que fazendeiro *do ar*), transformado em funcionário público, massacrado pelo caos do Rio de Janeiro, no entanto mantenedor da superioridade de estirpe européia (seu propalado *humour* de linhagem inglesa). Nada disso, contudo, corresponde ao poeta vigoroso que a leitura de sua obra sinaliza, cujas opiniões e opções políticas e existenciais nada têm de dóceis ou conservadoras. No entanto foi útil e mesmo vantajoso para o poeta que se lhe decalcasse essa imagem de poeta nacional, sério, “superior”, “tranqui-

lo”, ousado apenas na medida do bom-gosto burguês: isso permitiu que chegasse a círculos mais amplos e tivesse acesso aos grandes jornais e ao currículo mínimo obrigatório de Literatura, quer na escola básica, quer nos cursos de Letras.

Dulce Salles Cunha Braga, ao apresentar Carlos Drummond de Andrade em sua historiografia *Autores contemporâneos brasileiros*: depoimento de uma época, resgata o escândalo que foi a aparição de “No meio do caminho”. Em seguida, depois de “sair em defesa” do poeta – numa argumentação que já não tem razão de ser –, afirma sobre Drummond que não há “Ninguém com menos aparência de poeta. Rígido. Seco. Personalidade em ângulos. Deveria escrever prosa, dura, incisiva, enxuta de adjetivos” (BRAGA, 1996, p. 136-137). Linhas adiante, diz que o poeta “Ironiza-se a si mesmo, porque, como bom humorista, primeiro ri dele próprio, para depois gargalhar da humanidade” (p. 137) e que “Em geral, Drummond não ri. Apenas uma vez foi visto esboçar um sorriso” (p. 138). Também aí se reafirma um poeta distanciado do mundo e das questões sociais, como um observador que “não suja as mãos na lama do mundo”: em franca discordância com a compreensão crítica de, por exemplo, José Miguel Wisnik (2005).

A perpetuação desse discurso apontado nas linhas precedentes vem a propósito atender à necessidade de reafirmar a figura do poeta como alguém “aluado”, cujas questões não-metafísicas pouco atingem. Outra imagem do poeta que esse discurso faz perdurar é a do gênio incompreendido, que debocha do mundo, que o olha com desprezo, já que este não é capaz de alcançá-lo em seu brilhantismo ou em sua aguda percepção das coisas e do tempo: nem uma nem outra versão encontra respaldo na produção literária de Drummond e nem, tampouco, em sua biografia (MORAES NETO, 1994; CANÇADO, 2006).

Noutra de suas afirmações suspeitas, que revela mais sobre a autora que sobre o assunto, Dulce Salles Cunha Braga afirma que, em *Alguma poesia*, Carlos Drummond de Andrade “toma atitude modernista” e que “é a época em que juntamente com os *revoltados* da corrente, ele também *se rebela* contra o que vem de trás” (BRAGA, 1996, p. 138, grifos nossos). “Tomar atitude modernista” parece insinuar a postura modernista como uma espécie de túnica que se veste e se despe, e chamar os modernistas de “revoltados da corrente” dá a ver um juízo de valor arriscado. Não bastasse, ao descrever os poemas da fase “rebelde” de Drummond – para aproveitarmos o rótulo impingido pela autora – diz ela que

[...] são poemas da fase *picareta*. Do tempo em que era preciso quebrar as pedras parnasianas com a agressão pontiaguda do sarcasmo, do “humour”, do pronome mal colocado, e abrir caminho para os versos do futuro. Dá bem essa sua medida psicológica. Traduz uma grande “inexperiência do sofrimento e uma deleitação ingênua com o próprio indivíduo”, dito em palavras de Drummond (BRAGA, 1996, p. 138, grifo nosso).

A seguir a autora parafraseia o texto crítico fundador de Mário de Andrade, já sintetizado no subcapítulo acima, afirmando que Drummond resume três características contraditórias: timidez, inteligência e sensibilidade. Além disso, diz que do “[...] combate entre o predomínio do cérebro ou do coração nasce toda sua primeira fase poética em que os versos são explosões sucessivas; poesia de arranco” (p. 138). Mesmo as expressões de Mário de Andrade – “explosões sucessivas” ou “arranco” – são aproveitadas, ainda que o texto não referencie o trabalho original. Contrariando a visão do conjunto da poesia de Drummond que buscamos construir em Dalvi (2008 e 2009a), a autora diz que “A

revolta intelectual contra a timidez provoca [...] amargor, ironia, humorismo doentio, vontade de fazer graça, graça que não é espontânea, franca, alegre, sadia” e que “[...] a amargura lhe foi um valor a mais” (BRAGA, 1996, p. 139).

Para além do mal disfarçado plágio de diversas ideias e expressões de Mário de Andrade (adiante a autora reproduz uma frase quase que integralmente, introduzindo pequenas alterações, sem nenhuma referência: “o emprego da metrificação, a meu ver, provém nele de uma vontade íntima de se esconder, de se aniquilar, de reagir por meio de movimentos ostensivamente alegres, contra a sua dor”, contra o original de Mário de Andrade: “o emprego da metrificação provém, nele, de uma vontade íntima de se aniquilar, de se esconder, de reagir por meio de movimentos ostensivamente cancioneiros e aparentemente alegres e cômicos [...] contra a sua inenarrável incapacidade de viver”), o texto de Dulce Salles Cunha Braga peca por usar expressões – descabidas, do ponto de vista estético, teórico e ético – como “ímpeto inconformista da juventude” e “desaprovação tácita da conduta espiritual do autor” ao comentar poemas drummondianos.

Por fim, já que entendemos que a representação de Drummond aventada pela autora está suficientemente clara, cabe considerar o comentário que desfere contra a poesia mais abertamente erótica do autor em pauta: “Aparece acentuada tendência para a pornografia o que faz eliminarmos algumas poesias da categoria de artísticas, porque pornografia não é arte” (BRAGA, 1996, p. 141) – o que, por si só, deixa ver muito claramente a gama de valores em que a autora se move e, consequentemente, deixa ver que poesia drummondiana interessa-se em inventar.

José Aderaldo Castello, por sua vez, em *A Literatura Brasileira: origens e unidade* (2 volumes), diz a respeito do grupo que

ficou conhecido como segunda geração do Modernismo (do qual fazem parte, entre outros, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Augusto Frederico Schmidt, Vinicius de Moraes, etc.) que, “Iniciados na carreira literária sob as sugestões diretas dos renovadores dos anos 20”, os autores desse grupo puderam estreitar “livre das pressões dos debates literários” [da primeira geração] (2004, p. 245). Essa visão nos soa um tanto quanto estanque, no entendimento de que as influências e mesmo constrangimentos (ou “pressões”) impingidos pela renovação modernista ter-se-iam finalizado ou arrefecido com o tempo, na perpetuação de uma ideia de ciclos ou arcos históricos. Parece-nos contudo que se trata de um procedimento de incorporação e não de declínio da agenda estética e política de nosso Modernismo dito heróico.

Particularmente a respeito de Carlos Drummond de Andrade, Castello (2004) sinaliza que sua atitude inicial é marcada pelo humor, pelo gracejo, pela oposição à condição lírica, pela busca da independência criadora em desafio ao “leitor tradicional”. Ressalta ainda o “respeito e acatamento da tradição” em entrelaçamento à apropriação da estética das vanguardas e da generalização do sentimento de brasilidade. No entanto o historiógrafo da Literatura brasileira incorre no mesmo julgamento tendencioso e conservador de, por exemplo, Dulce Salles Cunha Braga (1996), quando afirma que logo Drummond “[...] supera a piada, a blague, e se situa no núcleo essencial de sua criação poética à medida que se volta para as próprias origens, confronta a casa colonial da fazenda com o elevador e sua função social de ascensão física no grande centro urbano” (CASTELLO, 2004, p. 245) – no que vemos um preconceito contra o humor, a blague e mesmo o erotismo, com o prazer na berlinda. De acordo com o autor,

Essa relação tradição-modernidade resultaria numa representação mais racional do que lírico-

sentimental de nova condição de vida – pessoal, mas conceitualmente generalizável –, aquela que ele enfrenta no contexto urbano compressor. Amplia-se essa perspectiva à medida que opera sobre o poeta o envolvimento social e existencial do sentimento do povo, esse anônimo em que se transforma cada um de nós no mundo / vida atual, transtornado. [...] Nessa dissociação das raízes rurais das pressões da modernidade reside o fundamento da temática de Carlos Drummond de Andrade (CASTELLO, 2004, p. 246, 249).

Analisando a poética drummondiana, José Aderaldo Castello afirma que “as preocupações formais se equilibram com a visão / sentimento do mundo” (2004, p. 248) e que, se o poeta reflete o triunfo das vanguardas, por outro lado é autônomo em sua busca estética. Já quanto ao conteúdo, conclui afirmando que,

Em última análise, é o sentimento originário do núcleo familiar, racionalizado, que se expande ao município, para atingir a província. E o país. Nesse caso, precisamos considerar a contaminação que o poeta absorve da tendência generalizada de comunhão do escritor modernista com a brasilidade. Evoluiu da blague, quase caricaturesca, e do humor, misto de afeição e crítica, para a expressão final do “sentimento íntimo” de auto-identificação com o seu país [...].

Considerem-se, ainda, o aproveitamento como assunto de poesia dos fatos banais do cotidiano, os noticiários jornalísticos, as atitudes convencionais e estereotipadas, até os classificados das páginas amarelas das listas telefônicas, tudo explorado como matéria de poesia, a nos

advertir que vivemos poesia, que a poesia está em tudo, nos objetos, nos gestos, nas palavras, conforme as profissões de fé do poeta (CASTELLO, 2004, p. 257-259).

Assim, como já aventávamos, a leitura de algumas das principais historiografias da Literatura brasileira nos permite perceber que via de regra o poeta Drummond apresentado é aquele que se enquadra na produção dos primeiros livros, com destaque para o modernista de primeira hora, para o poeta engajado de *A rosa do povo* ou o poeta absenteísta de *Claro enigma*. Destacam-se o *gauchisme*, o *humour* e a pesquisa formal (estética), além do “sentimento do mundo” – traço onipresente também na crítica. No entanto, diferentemente em relação ao conjunto da produção crítica que a poética drummondiana engendrou, na historiografia chama-se menos à atenção para a convivência de aspectos contrários conflitantes.

Talvez por sua natureza aligeirada e, em muitos casos, pacificadora, a historiografia tenha preferido silenciar a respeito da natureza antitética da poesia drummondiana, inventando um poeta monolítico de que já suspeitávamos antes da empreitada a que nos lançamos, a saber, pinçar traços destacados primeiramente na crítica e depois na historiografia da Literatura brasileira. A percepção que sintetizamos acima é importante na medida em que nos permite antecipar que poeta, que poemas, que Literatura, que protocolos de leitura, que perfil de leitor (como leitor ideal, ainda que em processo de formação) chega à escola pela via do livro didático (como “diluidor” das ideias disseminadas pela crítica canônica e pela principal historiografia).

Conforme já apontamos anteriormente, as representações referem-se a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à realidade, mas produzi-la

(CHARTIER, 1990). Nesse sentido, a representação do Drummond-poeta que a crítica, a historiografia e o livro didático dão a ver se mostra como tentativa de um ter sido (PESAVENTO, 2004). Desse modo, a leitura que propomos da historiografia e da crítica literária a respeito da poesia de Drummond, bem como de sua invenção pelos livros didáticos de Ensino Médio, é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente os livros didáticos pretendiam representar.

2. Os livros didáticos e o ensino de literatura no ensino médio

De acordo com Regina Zilberman (2005), o livro didático é um dos gêneros literários mais antigos do Ocidente; como exemplo da longevidade dessa tradição, cita que no século IV a. C. teria aparecido *Retórica para Alexandre*, provavelmente redigido por Anaxímenes de Lampsaco, em época contemporânea à *Retórica* de Aristóteles, com a finalidade de *ensinar* da arte de falar em público. Já no século XVI, a expansão da imprensa teria permitido a elaboração de outras obras destinadas à escolarização, obras nas quais predominavam assuntos relacionados à aprendizagem e ao emprego da língua – no entanto, já aí se deixa de entender a aprendizagem e o emprego da língua como necessariamente articulados à oralidade, privilegiando-se o manejo da escrita.

Em virtude dessa mudança de paradigmas (diminuição do prestígio social da “arte de bem falar” e lenta, mas progressiva, valorização da leitura e da escrita, mediante a instituição de modelos e técnicas a serem incorporados ao repertório do sujeito “letrado”), aos manuais de retórica somaram-se as cartilhas e mais tarde os livros de leitura e de cópia, e incorporou-se a preocupação com a alfabetização (como conjugação das habilidades de leitura e escrita) na agenda das políticas educacionais. Quando falamos, pois, em história dos livros didáticos, necessariamente passamos pela inicial e ainda atual preocupação com o ensino de língua – oral e/ou escrita – e sua apropriação com fins sociais pelo sujeito escolarizado.

Nesse processo histórico, ainda de acordo com Zilberman (2005), o conhecimento da língua e da literatura tinha por objetivo o aperfeiçoamento da expressão pessoal (oral ou escrita). Por mais de vinte séculos, o livro com que os estudantes lidavam privilegiava o estudo da linguagem verbal, a partir da Retórica e da Gramática (que, originalmente, incluía o estudo da tradição literária). A formação integral do cidadão (que pressupunha, também, a Matemática e a Ginástica) começava pelo domínio da fala e da escrita, sendo possível afirmar, pois, que o letramento colocou-se na base da consolidação do saber linguístico. Assim, “o livro didático constitui um gênero que assumiu natureza literária: ele lida basicamente com o mundo das Letras” e, portanto, “embora não se exijam do livro didático as qualidades que caracterizam o poético [...], ele engloba a tradição literária e atua como seu portador mais credenciado” (ZILBERMAN, 2005, p. 247).

Da Antiguidade ao século XVIII da era cristã, o livro didático transmitiu uma tradição e veiculou modelos de (“bom” / “adequado” / “esperado”) uso da linguagem. No processo de estabelecimento dos Estados nacionais, elegeu a língua e a literatura pátrias como objeto de conhecimento e difusão escolar (ZILBERMAN, 2005, p. 247), em lugar da língua latina, até então privilegiada, num movimento que aproxima a escolarização da instituição de um modelo burguês de cidadania. Nessa perspectiva, o livro didático “está vinculado ao poder instituído”, pois “a articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração” (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Conforme a historiadora (BITTENCOURT, 2008), na fase inicial da produção de livros didáticos brasileiros, no século XIX, os pensadores da educação de então divergiam entre a ne-

cessidade de se construírem livros segundo modelos estrangeiros (especialmente alemães e franceses) e de se construírem livros “genuinamente nacionais”. Essa divergência vem a propósito resgatar a permanência da concepção iluminista do caráter da palavra impressa e de sua recepção: ou seja, vem sinalizar a urgência que as classes dominantes davam (e dão) ao projeto de restringir a proliferação de sentidos a partir de práticas de leituras mediadas pelo livro didático ou didatizado (CHARTIER, 1990, p. 122-124), no entendimento de que sua forma e seu conteúdo são capazes de condicionar ou interferir na formação do cidadão.

Se a função das primeiras cartilhas, antes do século XVIII, era ensinar o procedimento de codificação / decodificação da escrita alfabética (não importando em que língua isso fosse feito, mas, geralmente, privilegiando-se a latina e menos-prezando-se o vernáculo), na passagem deste século para o seguinte valorizou-se o estudo da língua nacional, tendo em vista o estabelecimento de um padrão linguístico homogêneo que representasse a unidade do país. Desse modo é que “o padrão urbano dos segmentos cultos consagrou-se como norma e correção, e os demais foram jogados para a situação de desvio, erro ou mera curiosidade” (ZILBERMAN, 2005, p. 248).

No caso brasileiro, a inclusão tardia da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar resulta da convivência durante alguns séculos entre o português, a língua geral e o latim e, assim, do fato de que até o século XVII o português ainda não se constituía em área de conhecimento com condições de gerar uma disciplina curricular (o que decorria de seu pouco uso no intercurso verbal e de seu pouco valor como bem cultural). Desse modo é que, até o século XIX, o português (e, assim, a literatura produzida em vernáculo) não era aprendido como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização, e depois

para a aprendizagem do latim, que fundamentava as práticas de estudo da Gramática e da Retórica – mesmo com as reformas pombalinas (SOARES, 2002; BEZERRA, 2010; PIETRI, 2010).

Da metade do século XVIII em diante, a expulsão dos jesuítas (e, conseqüentemente, a proscrição dos produtos didáticos que haviam levado a turno, destinados, precipuamente, à catequização indígena) obrigou o governo português a envolver-se nos rumos da educação – todavia, os religiosos inacianos “continuaram responsáveis pela feitura da maior parte das obras destinadas à aprendizagem da língua” (ZILBERMAN, 2005, p. 246), só que, agora, sob o crivo estatal. Do modo como foi preconizado pela reforma pombalina da educação no Brasil, “o objetivo de saber ler e escrever em português, bem como de conhecer sua gramática [que incluía, lembremo-nos, o estudo da literatura] tinha ainda caráter instrumental” (PIETRI, 2010, p. 73). A despeito disso, a Retórica, ao longo dos séculos XVIII e XIX, passou a ser progressivamente estudada em autores de Língua Portuguesa e incluiu a Poética, que depois se tornou um componente curricular autônomo (SOARES, 2002).

Nesse sentido, cumpre lembrar, com Pietri (2010), que durante as quatro primeiras décadas do século XX, com a perda do valor do ensino de latim, o ensino da gramática do português assumiu autonomia. A Retórica, por sua vez, substituiu como objetivo da disciplina o *falar bem* pelo *escrever bem*, em resposta às novas demandas sociais. A partir de 1950, houve uma acentuada modificação do alunado, pela democratização – ainda relativa – do acesso à escola:

Se até então, durante as quatro primeiras décadas do século XX, gramática e coletânea de textos constituíam dois materiais didáticos independentes, a partir da década de 1950, gramática e texto,

estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam [...] a constituir realmente uma disciplina com conteúdo articulado.

Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. [...]

Nesse momento, em que começa a ser transferida ao livro didático (ao seu autor) a tarefa de preparar aulas e exercícios, teria se intensificado [...] o processo de depreciação da função docente (PIETRI, 2010, p. 74).

Num contexto em que houve a necessidade de contratação de maior número de professores (para atender, simultaneamente, ao maior contingente de matrículas de alunos nas escolas brasileiras e à expansão da escolarização fundamental obrigatória de quatro para oito anos, com o advento da lei 5.692/71) e em que a implementação dos cursos de Letras era recente, deram-se mudanças no caráter interno da disciplina Língua Portuguesa. Essas mudanças dizem respeito, principalmente, à primazia da gramática em relação aos demais conteúdos da disciplina (retórica, poética etc.) e à dependência cada vez maior do professor em relação ao livro didático.

Desse modo, nas décadas de 1960 e 70, a educação foi colocada a serviço do projeto desenvolvimentista, assumindo o ensino de Língua Portuguesa e Literatura um caráter pragmático e utilitarista, cujo objetivo maior era o uso da língua em situações concretas (normalmente, ligadas ao mundo do trabalho e, por-

tanto, tributárias de uma pedagogia subserviente à qualificação de mão-de-obra) – discurso que ainda hoje encontra lastro em certas propostas de educação linguística que se arvoram contra um ensino que tome o mundo da cultura, e não apenas (ou principalmente) o mundo do trabalho, como esteio de suas práticas. O livro didático, nesse contexto, tornou-se (para além da materialização de um currículo e da cristalização de uma metodologia de ensino) um suporte para a veiculação de textos provenientes de diferentes esferas de circulação social, mediante a reprodução de textos jornalísticos, publicitários, humorísticos etc.

Nos anos de 1980, o processo de redemocratização do país facilitou que as teorias linguísticas – e não mais as da comunicação – chegassem ao campo do ensino de língua materna, pela incorporação da área aos currículos de formação de professores. Como consequência, a compreensão da organização curricular e dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa fez-se em função de uma perspectiva construtivista, de base cultural, para o ensino-aprendizagem (hoje já revista, sob o crivo da concepção sócio-histórica e histórico-cultural, de matriz bakhtiniana e vigotskiana) e de uma perspectiva funcionalista da linguagem. Quanto ao livro didático, acentuou-se a tendência de veiculação de textos provenientes de diferentes esferas de circulação social, contudo, agora pela abordagem do funcionamento textual e/ou discursivo do material linguístico sob exame.

No próximo item, nos detivemos a investigar o que as pesquisas recentes que tomam os livros didáticos como escopo têm apontado. Nosso entendimento, em consonância com parte dos trabalhos analisados, é de que o grande problema não está na escolarização, mas na inadequação do modo como se dão os processos de apropriação / produção de saberes pela escola (SOARES, 1999), que vemos materializada nos impressos pedagógicos.

2.1 Pesquisas sobre livros didáticos

As pesquisas relacionadas aos livros didáticos (também chamados de textos escolares, compêndios, manuais etc.) assumiram feições muito díspares entre si, especialmente após as revisões epistemológicas empreendidas nas últimas décadas do século passado. Surge daí, ou seja, da multifacetação, a dificuldade de catalogar e organizar sistematicamente os trabalhos. Haja vista a inexistência de bancos de dados unificados (as tentativas mais efetivas no Brasil são as plataformas Lattes e Scielo, além do banco de teses e dissertações da Capes), é muito complicado listar trabalhos e analisá-los quanto a objetos / recortes, princípios teórico-metodológicos e resultados obtidos. Assim, seguindo as revisões de Literatura ou sínteses propostas por Batista (1999), Choppin (2004, 2002), Batista e Rojo (2005) e Pirola (2008), na primeira parte deste capítulo procuraremos apresentar algumas das informações mais importantes a respeito das pesquisas sobre livros didáticos, tanto em âmbito local ou nacional quanto internacional. Na segunda parte, apresentaremos pesquisas sobre livros didáticos voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, privilegiadamente no Ensino Médio.

No entanto, antes de qualquer coisa, é importante mostrar que nem mesmo a conceituação a respeito do que vem a ser um livro didático é consensual. Em “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, Antônio Augusto Gomes Batista (1999) resgata algumas das definições propostas por, por exemplo, Alaíde Lisboa Oliveira, João Batista Oliveira *et al.* e Magda Soares. Sintetizando-as, afirma que se trata de “[...] um livro que é adquirido, em geral, no início do ano”, “que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar”; que é “[...]”

empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (p. 534). Contudo, de acordo com o autor, o termo “livro didático” é usado de modo impróprio para uma variedade muito grande de objetos que circulam na escola.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), por um lado, todo livro é ou pode ser didático; por outro lado, quando se fala em livro didático, o que se tem em mente de maneira geral é um “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (p. 11). Assim, os autores propõem que se diferenciem os livros didáticos dos demais livros e materiais escolares, tais quais os textos-base, as antologias, os livros de referência, os livros de Literatura, os livros de consulta (atlas, dicionários, enciclopédias etc.), sem, no entanto, perder de vista que todos eles podem ser ou são apropriados pela escola.

Batista e Rojo (2005), por sua vez, consideram como livro escolar “o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica [...] e em cursos livres” (p. 14); e, retomando Alain Choppin, distinguem quatro tipos de livros escolares: os manuais ou livros didáticos, os livros paradidáticos ou para-escolares, os livros de referência e as edições escolares de clássicos (1992, p. 16). Interessa-nos especificamente o primeiro grupo, a saber, os manuais ou livros didáticos. De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista (1999), porém, a definição de livro didático como “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (p. 564) é muito problemática, pois: nem sempre os livros didáticos são livros; nem sempre esses textos são impressos ou submetidos a um processo editorial; nem sempre o texto didático se restringe ao texto explicitamente elaborado e reproduzido tendo em vista

um destino escolar; muitas vezes textos produzidos para a escola terminam por ganhar autonomia em relação a esse mercado, deixando de ser reconhecidos como didáticos; e, por fim, o texto didático não é uniforme na maneira de construir contratos de leitura (pode se destinar a diferentes leitores, pode construir diferentes formas de mediação, pode servir de base / roteiro ou de mero apoio à pesquisa).

Do ponto de vista dos meios de reprodução, ainda conforme Batista (1999), também a conceituação do livro didático como material impresso é problemática, pois as recentemente difundidas formas de reprodução ou imprensa não-profissional (máquinas fotocopadoras, impressoras etc.) geram tanto uma intensa cópia reprográfica de impressos quanto o desenvolvimento de uma imprensa escolar voltada para a elaboração e confecção de materiais de apoio ou apostilas. Além disso, de acordo com o autor, vem crescendo o interesse de editoras pela produção e comercialização de *softwares* educativos: seriam esses *softwares* livros didáticos em suporte imaterial? Por fim, o autor mostra que a variação no processo de produção e a diversidade de modos de encenar a leitura e a utilização dos livros didáticos são também determinantes para a problematização da conceituação proposta inicialmente.

Outra advertência necessária é consoante ao fato de que esse material multifacetado (o livro didático) constrói diferentes articulações com o ensino, articulações relacionadas às condições com base nas quais é construído. Por se tratar de um artefato cultural, de uma mercadoria, é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada sociedade historicamente situada e é dependente também do mercado – via de regra, o escolar – que o acolhe e para o qual se destina privilegiadamente. Além disso, é dependente

das relações e contratos (formais ou não) estabelecidos entre os distintos grupos:

[...] Como mercadoria [...], [o livro didático] é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado [...]; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: a escola e o estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino. [...] Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e releva sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido com a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro (BATISTA, 1999, p. 566).

Uma vez conceituado e apresentado em sua dimensão social e política, temos que considerar que, do ponto de vista de sua origem, para Circe Bittencourt, o livro didático “está vinculado ao poder instituído”, pois “a articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração” (BITTENCOURT, 2008, p. 23). Ainda de acordo com a autora, na fase inicial da produção de livros didáticos brasileiros, no século XIX, os pensadores da educação de então divergiam

entre a necessidade de se construírem livros segundo modelos estrangeiros (especialmente alemães e franceses) e de se construírem livros “genuinamente nacionais”. Essa divergência vem a propósito resgatar a permanência da concepção iluminista do caráter da palavra impressa e de sua recepção: ou seja, vem sinalizar a urgência que as classes dominantes davam (e dão) ao projeto de restringir a proliferação de sentidos a partir de práticas de leituras mediadas pelo livro didático ou didatizado (CHARTIER, 1990, p. 122-124), no entendimento de que sua forma e seu conteúdo são capazes de condicionar ou interferir na (boa / má) formação do cidadão.

Assim, afora seu evidente interesse pedagógico e histórico, o livro didático – conforme a definição proposta por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) e complementada por Batista (1999) Batista e Rojo (2005) – adquire importância em razão do mercado criado em torno de si (que movimenta bilhões anualmente) e, principalmente, em razão da dimensão política e cultural de que se reveste, na medida em que representa valores da sociedade, inclusive em relação à eleição de certos conhecimentos e de processos considerados como os mais adequados para “perpetuá-los” ou “transmiti-los”.

Retomando a apresentação do curso das pesquisas concernentes ao livro didático, para André Luis Bis Pirola (2008), no cenário internacional, cumpre sinalizar que após a Segunda Guerra Mundial, no continente europeu (na Alemanha, especialmente) e no Japão, as pesquisas foram desenvolvidas inicialmente abordando temas ligados ao conflito. Na França, a partir da década de 1980, tomou corpo o programa Emanuelle, coordenado por Alain Choppin, que ocupa lugar de referência para os demais que surgiram daí por diante; na Espanha surgiu o programa Manes, sob coordenação de Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza; em Portugal, o programa

Eme, coordenado por Rui Vieira de Castro. Já na África, especificamente na República Democrática do Congo, o Aequatoria, coordenado por Honoré Vinck. Na América Latina há na Argentina o Histelea, coordenado por Héctor Rúben Cuccuzza, e o Brasil também ocupa lugar significativo na área de pesquisas com manuais escolares, com intenso fluxo de produção acadêmica, oriundo, especialmente, dos centros de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade de São Paulo, onde existe o programa Livres, coordenado por Circe Bittencourt. Um traço importante é que grande parte dos acervos desses programas nacionais e internacionais são digitalizados e disponibilizados para pesquisa, o que viabiliza uma dinâmica de intercâmbio de informações.

De acordo com Alain Choppin, após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliófilos, os livros didáticos despertaram interesse entre os pesquisadores nas últimas três ou quatro décadas, sendo que a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (CHOPPIN, 2004). Apesar desse interesse, segundo o pesquisador ainda não é fácil empreender uma síntese das pesquisas que tomam o livro didático como escopo. A primeira dificuldade relaciona-se à definição do objeto, haja vista a diversidade do vocabulário e a instabilidade dos usos lexicais. Geralmente a expressão “livro didático”, nas diversas línguas, corresponde a inúmeras formas distintas: mesmo em português, usa-se às vezes de modo marcado e, às vezes, de modo não marcado *manual* ou *livro, didático* ou *escolar*, etc. Outro problema, segundo Choppin (2004), é que “a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica [...] aumenta ainda mais essas ambiguidades” (p. 549).

A segunda dificuldade de se empreender uma sùmula das pesquisas em torno do livro didático é que “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (p. 549). A terceira é que há uma “recente inflação de publicações que se interessam pelos livros didáticos”. Por fim, uma quarta e última dificuldade é a questão linguística, pois, segundo Choppin (2004), “mesmo que as principais revistas especializadas forneçam, na maioria das vezes em inglês, resumos de publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por grande parte dos pesquisadores, isso não substitui a leitura do original” (p. 550), daí que “o conhecimento que temos do que é escrito no exterior [...] dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carências de bibliografias especializadas” (p. 550).

Do ponto de vista da dinamicidade e variedade da pesquisa sobre os livros didáticos, Choppin (2004) afirma que esta se explica pela onipresença de livros didáticos pelo mundo. O pesquisador francês explica que o dinamismo da pesquisa resulta de fatores conjunturais, tais como: o crescente interesse manifestado pelos que trabalham com história em relação às questões da educação; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos de 1980; o progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação; a constituição de equipes ou centros de pesquisa que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; e as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão frente às novas tecnologias educacionais. Já a diversidade de abordagens é explicada pela complexidade do objeto, pela multiplicidade de suas funções, pela coexistência de outros suportes educativos e pela diversidade de agentes que ele envolve.

Na sequência, ao propor uma síntese das pesquisas internacionais acerca dos livros didáticos, Alain Choppin (2004) problematiza, ainda mais uma vez, a definição do que vem a ser livro didático. De acordo com ele, a dificuldade principia em precisar sua natureza, já que a natureza da Literatura escolar é complexa, pois se situa no cruzamento de três gêneros: a Literatura religiosa de onde se origina a Literatura escolar; a Literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar; e a Literatura “de lazer”, tanto de caráter moral quanto de recreação ou de vulgarização (CHOPPIN, 2004).

Para além da natureza dos livros didáticos, Choppin (2004) assinala suas funções, pois, de acordo com as pesquisas, os livros didáticos exercem quatro funções essenciais: referencial; instrumental; ideológica e cultural; e documental. A função referencial também é chamada de curricular ou programática, pois o livro didático constitui suporte privilegiado dos conteúdos educativos, atuando como depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades consideradas necessárias (ou exigíveis) às futuras gerações. A função instrumental diz respeito à explicitação de métodos de aprendizagem, mediante a proposição de exercícios e atividades cujo fim último seria a aquisição de competências, habilidades e métodos de análise. Já a função ideológica ou cultural dá-se a ver na intervenção (explícita ou sub-reptícia) efetuada na construção de identidades coletivas (nacionais, especificamente). Por fim, a função documental concerne ao fato de o livro didático fornecer um conjunto de documentos, textuais ou iconográficos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 553)

Por sua vez, o influxo de pesquisas brasileiras sobre o livro didático acompanha o desenvolvimento de nossa produção editorial, pois, segundo Décio Gatti Jr. (2005), a atual produção

de livros escolares responde por quase 60% do montante geral. A esse respeito, Pirola (2008) diz que “dos meados dos anos 1950 ao final da década de 1970, o Brasil começava uma razoável reflexão sobre manuais escolares. Este processo seria constituído, sobretudo, por iniciativas de síntese da produção didática que até então se realizara” (p. 18). Talvez esse movimento tenha relação com as políticas de financiamento da produção didática nacional implementadas durante a Ditadura Militar e com a instituição ou o fortalecimento de programas nacionais de distribuição ou comercialização em larga escala desse tipo de obra. No bojo desse corpo de trabalhos que tomam o livro didático como escopo, entre as décadas de 1950 a 1970, Pirola (2008) cita os trabalhos de Guy de Hollanda, Alaíde Lisboa de Oliveira, Pfromm Neto e Francisco Albuquerque.

Ainda de acordo com o autor, do final da década de 1970 ao final da década seguinte, além da continuação das sínteses da produção didática, tivemos a bifurcação dos estudos em dois momentos, sendo que, no primeiro, figurou a crítica ideológica como abordagem analítica; e no segundo, além da crítica a esta crítica ideológica, surgiu a preocupação em compreender o livro didático em um contexto de políticas públicas (PIROLA, 2008). Assim sendo, no primeiro momento, ainda conforme o historiador, a pesquisa acadêmica tendia para o processo de crítica cultural, investigando o conteúdo ideológico e cultural dos manuais e a imagem que estes transmitiam da sociedade, haja vista o cenário de censura em que instituições oficiais regulavam conteúdos que pudessem interferir no processo de massificação social, via escolarização. Desse período, o autor ressalta: *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos, de Maria de Lourdes Deiró Nosella, trabalho que dialoga diretamente com *Mentiras que parecem verdades*, de Umberto Eco e Mariza Bonazzi; *O livro didático de História do Brasil*: a versão fabricada, de Maria Laura Franco; *A*

ideologia no livro didático, de Ana Lúcia de Faria; e *Quem engana quem: professor x livro didático*, de Olga Molina.

Já no segundo momento, para Pirola (2008) acumulam-se “questionamentos sobre o ensino e a finalidade dos manuais escolares, sobretudo tendo como foco análise das políticas públicas sobre o livro didático” (p. 20). Para ele,

[...] Resignificando a análise de conteúdos, pesquisadores começaram a se interrogar sobre a participação do Governo, a legislação relacionada ao manual didático, as cifras, programas específicos, métodos e técnicas de escrita e produção. Nesse sentido, dois pesquisadores marcaram época: João Batista Araújo e Oliveira e Bárbara Freitag.

Oliveira figura entre os autores que mais contribuíram para a composição de um quadro de avanço sobre as pesquisas deste tema. Durante a década de 1980, seu trabalho não só como escritor, mas também como consultor para políticas públicas, acabou por deixar um farto material que, dentre outras obras, destacam-se: *A pedagogia e a economia do livro didático* (1983) e *A política do livro didático* (1984).

Por sua vez, os trabalhos de Bárbara Freitag tornaram-se referência apontando, sobretudo, para a questão da relação entre cultura e linguagem. Os estudos dessa autora atravessaram o campo das pesquisas sobre manuais escolares sintetizados em uma das mais conhecidas obras sobre o tema: *O livro didático em questão* (1989). Neste livro, a autora analisa seu objeto de inves-

tigação em diferentes perspectivas [...]. Outros pesquisadores também se destacaram, como, por exemplo, Yara Lúcia Espósito [...] [e] Nilda Alves (PIROLA, 2008, p. 20).

Uma breve história das pesquisas sobre o livro didático no Brasil tem que considerar, também, as advertências de Freitag, Costa e Motta (1997), em *O livro didático em questão*, para quem: a) a discussão sobre o livro didático brasileiro não pode ser dissociada da discussão sobre o assunto no resto do mundo; b) a análise do livro didático não pode estar desvinculada do contexto geral do sistema de educação brasileiro; c) a análise do livro didático tem que ser feita de dentro de uma reflexão ampla sobre a produção cultural e literária; d) o estudo do livro didático não pode ser feito focalizando-se o livro didático em si mesmo; e e) um estado da arte do livro didático no Brasil organiza-se necessariamente em torno das seguintes temáticas: história, política, economia, conteúdo, uso e contexto do livro didático (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 07-10).

Assim, *por um lado*, temos que considerar que, no Brasil, a Revolução de 30 é uma das instâncias responsáveis pelo triunfo do livro didático como bem de consumo inscrito na lógica da indústria cultural, pois, para além da expansão da escolarização obrigatória e das políticas públicas de controle e financiamento do livro didático, à época, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, permitiu ao compêndio brasileiro competir mercadologicamente com o compêndio francês ou português, então mais utilizados. E, *por outro lado*, embora seja um material de largo uso na história da educação, é apenas a partir da segunda metade do século XX – ou, mais especificamente, a partir dos anos de 1960 e, principalmente, 1980 – que o LD se torna um objeto privilegiado de investigação, como mostrou Pirola (2008),

mesmo que o todo da produção científica seja muito heterogêneo e consista principalmente em artigos isolados (CHOPPIN, 2008).

Quando se considera a Literatura produzida tendo o livro didático (LD) como tema ou problema de pesquisa, pode-se sistematizá-la em cinco vertentes principais. A primeira delas trata o LD como parte de um processo geral de evolução ou revolução do sistema bibliográfico, como um capítulo da história do livro e da produção editorial, tomando-o como integrante de destaque da categoria dos livros funcionais. Nessa perspectiva, consideram-se as mudanças gráficas e na cadeia produtiva mediante a incorporação de novas tecnologias bem como a inserção dos LD nos meios de cultura de massa (como produto industrial de “consumo obrigatório”, que dispõe de público cativo e que é editado em grandes tiragens). É no âmbito das pesquisas desta primeira vertente que se consideram a vinculação de certos perfis de livros didáticos à existência (expansão ou contração) de determinados nichos de consumo, os mecanismos mercadológicos de venda e divulgação de obras e coleções, o peso e a proporcionalidade da produção de Literatura didática na conjuntura editorial brasileira e a dialética entre autonomia e subserviência das editoras e das escolas em relação aos programas nacionais do livro didático.

A segunda vertente dos estudos acerca dos LD se refere a eles no interior do universo do ensino-aprendizagem e da história da educação (à qual compete também a história da imprensa pedagógica). Essa vertente é a que se interessa pelo livro de uso em classe, tomando-o como herdeiro das cartas e dos documentos manuscritos utilizados como material de leitura nas escolas, dos livros importados de Portugal pelos jesuítas, das cartinhas, cartilhas e catecismos usados nas classes de alfabetização. É também essa a corrente que: a) identifica a abertura e a proliferação de escolas no Brasil (a partir do reconhecimento oficial das instituições priva-

das) com a elevação do número de editoras e, consequentemente, de produtos editoriais voltados ao incipiente mercado interno; e b) investiga a interferência que as alterações nos parâmetros, programas ou currículos oficiais produzem nos livros didáticos e na forma como se relacionam uns com os outros os agentes envolvidos no processo de sua produção e consumo.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), as outras três vertentes investigativas em relação ao livro didático seriam: aquela que aponta para a desvinculação entre os conteúdos transmitidos pelos livros (e, assim, pela escola) e a realidade concreta da vida da maioria da população, sobretudo na escola pública; aquela que investiga as ideologias subjacentes às teorias, interpretações e metodologias dadas a ver nos livros didáticos; e, por último, aquela que entende o livro didático como meio de transmissão de modos de pensar e agir que expressam a visão de mundo de um grupo ou classe social. Essas três vertentes estão ferrenhamente entrelaçadas e, no nosso entender, são contempladas pelas duas outras que expusemos anteriormente.

Contudo, mais importante que identificar linhas de força na pesquisa com e sobre os livros didáticos talvez seja mostrar que, desde a gestão de Gustavo Capanema à frente do MEC (quando, curiosamente, Carlos Drummond de Andrade foi seu chefe de gabinete), durante o Estado Novo, no período compreendido entre 1937 e 1945, o debate acerca do livro didático e das políticas públicas que o envolvem está instaurado de forma institucional. Nesse sentido, a primeira iniciativa oficial de vulto que teve em vista legislar e controlar o livro didático foi o Decreto-Lei n.º 1.006, de dezembro de 1938, que, inclusive, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, de grande longevidade em nossa história educacional. A segunda grande investida oficial no que tange ao livro didático foi o Decreto-Lei n.º 8.460, datado de

dezembro de 1945, recebido em geral de modo desfavorável, por seu conteúdo centralizador, que divergia das propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional então vigente.

Dos anos de 1960 para cá, as questões do livro didático adquiriram maior relevo não apenas no âmbito interno, mas também para os organismos internacionais, que passaram a ocupar-se de exigir dos países membros regulação quanto à qualidade do material produzido e às políticas públicas de financiamento. De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), nos anos de 1970 o Banco Mundial, em sua política de empréstimos ao setor educacional dos países em desenvolvimento, privilegiou o custeio de materiais escolares em geral e de livros didáticos em particular, tendo elevado a rubrica destinada a este fim de 5% (em 1975) para 40% do montante (em 1978). Assim, de acordo com levantamento empreendido por Richardeau (1979, *apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), em fins dos anos de 1970, 85% das despesas mundiais com material didático e escolar referiam-se aos livros didáticos.

No caso específico do Brasil, até os anos de 1980, ainda de acordo com os mesmos autores, os recursos alocados no setor de produção e distribuição de livros didáticos eram muito reduzidos em comparação ao orçamento global do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), mesmo que se considerassem no cômputo os investimentos estaduais e municipais, totalizando cerca de 3% do montante. No entanto, a partir de 1981, o programa de co-edições do MEC recebeu recursos adicionais que possibilitaram a distribuição de 10 milhões de exemplares – o que sinalizava, sem dúvidas, para um avanço; todavia, sob outro prisma, esse número de exemplares perfazia cerca de 10% do total de livros didáticos produzidos no país, o que nos permite concluir que os outros quase 100 milhões de unidades foram comprados

diretamente pelos estudantes e suas famílias, embora a compra de livros didáticos represente “um verdadeiro desequilíbrio orçamentário para as famílias de renda mais baixa” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 15). Na atualidade, segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, todos os alunos de Ensino Médio matriculados em escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio recebem gratuitamente livros de português e de outras disciplinas (matemática, língua estrangeira, etc.).

Numa conjuntura que excede o âmbito educacional, temos que considerar também o fato de que o livro didático representava, nos idos anos 1980, perto de metade dos livros produzidos no país e que, conforme dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (*apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), excetuando-se o livro didático, sobrava menos de um livro por habitante a cada ano (livro / habitante / ano). Ainda de acordo com o mesmo sindicato, para algumas editoras os programas federais são a sua condição de sobrevivência, o que permite notar com clareza uma “tendência oligopolística, com cerca de cinco editoras concentrando mais da metade do mercado” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 15); esta situação, apontada já nos anos 1980, *permanece na atualidade*, se considerarmos as conclusões apresentadas pelos estudos de Höfling (2000) e Gatti Júnior (2005).

Do ponto de vista conteudístico, nos anos de 1980 sinalizava-se que

[...] os livros didáticos, e particularmente os livros de aprendizagem de escrita e leitura, procuram transmitir aos alunos uma língua oficial, na forma de seu padrão culto, às vezes em oposição ao linguajar local. Esse contexto é interpretado por

alguns como sendo de dominação, em que nem sempre se tem condições ou cuidados de respeitar a linguagem local e de ensinar a língua culta como moeda de negociação entre o regional e o universal. Outros já consideram imprescindível o domínio do padrão culto como forma de integração, embora reconhecendo a importância de respeitarem-se as formas locais de comunicação e expressão escrita e oral. [...]

No caso de livros científicos, a conformação didática muitas vezes imprime determinados modos de conceber e retransmitir a ciência, revelando padrões que terão profunda influência na formação posterior do indivíduo. [...]

Os livros de História, Geografia e Estudos Sociais, que têm sido os mais estudados em nosso país no que diz respeito aos seus conteúdos, também se evidenciam como importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão social (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 16).

Apontava-se, ainda, nos estudos dos anos de 1980, que a censura iniciada no Estado Novo e perpetuada pelos anos do Regime Militar, com a criação de um Conselho Nacional de Moral e Cívica para balizar os critérios de aceitabilidade dos livros didáticos financiados ou autorizados pelo poder público, confirmou a crença na importância do livro didático como dispositivo a “cimentar a uniformidade do pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

A partir de uma dicotomia entre teoria e prática, sinalizam Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) que o Conselho Federal de Educação sempre “esposou uma posição liberal em relação à produção de livros e aos direitos do professor quanto à escolha”, mas que “na viabilização de suas intenções, no entanto, os órgãos executivos do MEC criam fichas e outros mecanismos de avaliação de livros onde deixam vazar suas ideias e critérios do que deve ser o livro, o que deve conter, que formas deve apresentar, etc.” (p. 16-17). Assim, afirmam: “o resultado é que os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método e se autocensurando nos conteúdos apresentados, de maneira a não enfrentar problemas com as autoridades” (p. 17), em consonância aos resultados obtidos por Höfling (2000) em relação ao atual Programa Nacional do Livro Didático.

Quanto à hegemonia de determinados perfis de livro didático nos programas nacionais, é interessante também considerar os apontamentos de Batista, Rojo e Zúñiga (2005), para quem o papel exercido pelo manual didático nas “práticas de escolarização e letramento” quanto à definição de políticas educacionais e propostas curriculares não está devidamente contemplado nas pesquisas, razão pela qual sinalizam a carência de estudos a respeito de como se organizam e movimentam as editoras brasileiras no que tange ao livro escolar.

Outro aspecto sinalizado pela Literatura relativa aos livros didáticos, desde os anos de 1980 à atualidade, é o fato de que esse tipo de material serve, frequentemente, sobretudo para suprir as deficiências docentes, haja vista uma formação inicial de má qualidade, aliada a um “recrutamento” que não prima pelo rigor. O LD, com seus “manuais do professor”, acaba por ser o

principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica (DALVI, 2009b). No entanto esse aspecto não é um privilégio do LD do século XX. Circe Bittencourt, por exemplo, assinala que “o livro didático aparecia, *no final do século XVIII*, como principal instrumento para formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido” (2008, p. 28, grifo nosso).

Em relação aos estudos mais recentes na área, ou seja, produzidos nos anos 1990 e 2000, podemos fazer coro a Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (2005), quando afirmam que

[...] as discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio-histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania [...].

Na história recente do país, o livro didático já foi execrado, tolerado, consagrado . [...] No contexto atual, o livro didático [e os estudos que dele se fazem] certamente ocupa[m] um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar[em] a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento de atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 07-08).

Em seu estado da arte sobre a pesquisa com livros escolares, Antônio Augusto Gomes Batista e Roxane Rojo (2005), em consonância com Val e Marcuschi (2005), sinalizam que os últimos grandes empreendimentos dessa natureza foram realizados na década de 1980, por meio de incentivos governamentais oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), e, no fim da década de 1990, por encomenda do Inep à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

Apontam os autores que no período que vai de 1975 a 2004 foram identificados 1.927 trabalhos que tratam do livro didático, sendo que houve um expressivo aumento entre os anos de 1989 e 1998 e uma queda acentuada a partir de 2002. Destes 1.927 trabalhos (nos quais estão incluídos instrumentos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações, documentos públicos, publicações científicas e comunicações), 96% circularam apenas nacionalmente e de modo privilegiado na região Sudeste. Com relação às áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas brasileiras sobre o livro didático, dizem os autores que

[...] a maior parte dos trabalhos (37,2%) concentra-se nas subáreas ligadas à grande área de Ciências da Linguagem (Artes, Comunicação Visual, Letras e Linguística / Linguística Aplicada), seguidas das subáreas da Área de Educação (Geral, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Metodologia de Ensino, Planejamento Educacional, Políticas Públicas, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Didática), que detêm 29,3% da produção. Em seguida, vêm as pesquisas nas áreas de Ciências Sociais (17%) e de Ciências Exatas (13,6%), havendo restrita con-

tribuição das áreas da Psicologia (1,1%), e de Ciências da Saúde (0,7%). Há 0,2% de trabalhos de outras áreas e 0,5% cuja área não foi declarada (BATISTA; ROJO, 2005, p. 20-21).

Em relação aos temas e subtemas privilegiados, afirmam os autores que há dois principais tipos de pesquisa sobre o livro didático: as de caráter diacrônico, que fazem uso de metodologia de natureza histórica e que totalizam 4,5% do total; e as de caráter sincrônico, voltadas para diferentes aspectos do fenômeno LD num dado momento, que totalizam 95,5% do total. Neste grupo das pesquisas de caráter sincrônico há nova subdivisão, entre os trabalhos que descrevem e analisam o livro didático em si mesmo (por exemplo, conteúdos ideológicos, modos de representação da mulher e do negro) e aqueles que descrevem e analisam condições de produção e circulação (por exemplo, as políticas do livro didático no país, a influência dos livros didáticos na formação docente, os impactos das propostas do livro didático sobre seus usuários e os usos e abusos do livro didático na escola ou em sala de aula) (BATISTA; ROJO, 2005, p. 20-24).

De acordo com o levantamento dos autores, “os subtemas menos abordados pelos trabalhos são justamente os que discorrem sobre a produção do livro (cerca de 1%), a indústria editorial, os processos de autoria, por exemplo, bem como sobre sua distribuição nas escolas do país e no mercado livreiro” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 24). Com relação aos estudos sobre políticas, produção, distribuição, circulação e uso do livro didático, os autores ressaltam que são recentes, concentrando-se nos últimos treze anos, pois “foram as mudanças e os novos procedimentos adotados pelo Ministério da Educação, a partir de meados da década de 90, no PNLD [Programa Nacional do Livro Didático], que vieram dar novo

alento e incrementar as pesquisas sobre o livro didático no Brasil” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 25).

A respeito das áreas de conhecimento e instituições e programas de pós-graduação sede das pesquisas de mestrado e doutorado, apontam os autores do estado da arte em exame que,

Das 37 instituições que produziram teses e dissertações sobre livros escolares, apenas sete concentram cerca de 50% da produção. A Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas representam, respectivamente, 12% e 9% do total de trabalhos. Seguem as Universidades Federais de Minas Gerais (8%) e a Fluminense (7%). Compõem ainda o grupo [...] a Pontifícia Universidade de São Paulo (6,5%) e a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (6%), assim como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (5%). É importante destacar que um grupo de 17 instituições universitárias produziu apenas um trabalho sobre o tema, em todo o período. [...] Somente os estados de São Paulo e Rio de Janeiro representam mais de 50% da produção [...] e se se acrescentam [...] Minas Gerais e Espírito Santo [com 1,75% do total], a região passa a concentrar 67% da pesquisa sobre livros escolares.

Os Programas de Pós-Graduação que mais produziram teses e dissertações sobre os livros escolares foram [...] aqueles da área de educação que, isoladamente, respondem pela metade dos trabalhos desenvolvidos no período (BATISTA; ROJO, 2005, p. 30-33).

Do ponto de vista dos tipos de livros escolares privilegiados pelas pesquisas, Batista e Rojo (2005) sinalizam que 90% das teses e dissertações estão voltadas para os livros didáticos ou manuais, que 9% voltam-se para o estudo de outros tipos de livros escolares (como paradidáticos e Literatura infantil) e que não foi identificado nenhum trabalho voltado para o estudo de obras de referência (atlas e dicionários escolares) ou de edições de clássicos. Afirmam também que, de modo geral, “as teses e dissertações se interessam majoritariamente pela análise dos conteúdos e metodologia (57%) [...] [e que] esse interesse se mostra mais forte nas dissertações de mestrado do que nas teses de doutorado” (p. 33). Concluem os autores que a abordagem dos conteúdos, da metodologia e dos aspectos ideológicos perfazem 77% da produção científica; a produção do livro escolar, 7,42%; o uso dos livros didáticos, 5,68%; os impactos dos livros no processo de ensino-aprendizado, 4,37%; a análise de usuários, 3,93%; a avaliação e seleção de livros didáticos, 3,06%; as múltiplas dimensões dos livros, 2,18%; a distribuição e a circulação do livro, 1,75%; as políticas para o livro escolar, 1,31%; os estados da arte, 0,44%.

Com relação aos tipos de investigação, predominam os relatos de experiência, as pesquisas experimentais, as pesquisas históricas e as pesquisas descritivo-explicativas. Quanto ao nível de ensino e às disciplinas, Batista e Rojo (2005) apontam que as investigações tendem a recair sobre obras dirigidas para o ensino de línguas (materna e estrangeira), embora “obras destinadas ao ensino de disciplinas como Geografia, Física e Literatura sejam menos estudadas” (p. 40-41). A conclusão mais interessante, porém, é que essas tendências não são privilégio da situação brasileira; de acordo com Alain Choppin (2002, p. 21-49), no panorama internacional essas tendências também se confirmam. Nesse sentido, nosso trabalho se, por um lado, se alia às tendências mais gerais, por outro, inscreve nelas sua diferença: seja pela abordagem do

livro didático de Ensino Médio (como vimos, objeto secundário nos estudos voltados ao ensino de língua materna), seja pela eleição do conteúdo literário (em recorte bastante particular) como foco privilegiado, seja pelo cotejo com outros tipos de produção escrita impressa (os textos de crítica literária e historiografia).

Considerando-se a natureza da fonte e do objeto em questão, de acordo com Antônio Augusto Gomes Batista (1999), deve-se notar que o livro didático é efêmero, se desatualiza com muita velocidade, raramente é relido, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas públicas e privadas, é dependente do contexto de sala de aula e dos intervalos de tempo escolar, é produzido para um segmento de mercado restrito e, a despeito das grandes tiragens, tem estrutura material que favorece a deterioração. Portanto, conclui o autor, não são poucos “[...] os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos” (BATISTA, 1999, p. 530).

Além desses indicadores anotados acima, Batista arrola ainda que se trata de livro menor dentre os maiores (literários ou teóricos, por exemplo), livro de autor e não de escritor, livro objeto de interesse de colecionadores ao invés de bibliófilos, livro manipulado por usuários mas não por leitores. Não bastasse,

[...] embora esses livros tendam a despertar o interesse acalorado de órgãos governamentais, da imprensa e das editoras, assim como de professores do ensino fundamental e médio e de formadores de professores, esse interesse parece não ser compartilhado, permanentemente, pela pesquisa educacional, assim como pela investigação histórica e sociológica sobre o livro brasileiro. Ainda que a pesquisa educacional realizada ao longo dos anos 70 e 80 tenha se envolvido nos

debates sobre o livro didático “consumível” (cf., por exemplo, Oliveira *et al.* 1984) e sobre a ideologia que os livros escolares em geral inculcariam (cf., por exemplo, Nosella, s. d., e Faria, 1991), com a diminuição da intensidade desses debates, seu interesse parece ter-se arrefecido e se mantém, hoje, de modo assistemático e indireto [...]. Nos últimos anos desta década [década de 1990], tem-se assistido a uma renovação do interesse educacional, no campo dos estudos de história da educação, em decorrência, ao que tudo indica, da influência de estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura (cf., por exemplo, Darnton, 1990a e 1990b, De Certeau, 1990, e Chartier, 1990). [...] Salvaguardadas exceções [...], o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa. [...] Pouco tem sido o interesse demonstrado pelos estudos e investigações de áreas – história, sociologia, comunicação, estudos culturais e literários – que tradicionalmente se ocupam do livro em geral, de sua circulação e de sua leitura (BATISTA, 1999, p. 530-531).

Na mesma direção, ao empreenderem o já citado estado da arte sobre as pesquisas que tomam o livro didático / escolar como escopo, Batista e Rojo (2005) apresentam os seguintes dados: em relação às teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2003, com base nas categorias livro didático, manual escolar, livros-texto, livros escolares, paradidáticos, cartilhas e livros de alfabetização, são possíveis as seguintes conclusões: a) dos 229 trabalhos, 91% são dissertações e “apenas 9% são teses

de doutorado, não havendo teses de livre-docência ou de concurso de professor titular sobre esse tema” (p. 28); b) há concentração da produção entre os anos de 1998 e 2001, que “pode ser atribuída às alterações promovidas nas políticas públicas para o livro didático” (p. 29-30); c) apenas três, de um total de 226 autores, produziram tanto as dissertações de mestrado quanto as teses de doutorado sobre o tema (p. 30); d) das 197 ocorrências de orientadores, “apenas 26 delas registram orientadores que dirigiram mais de um trabalho sobre livros escolares (24 orientaram dois trabalhos e apenas dois orientaram três)” (p. 30). Assim, defendem Batista e Rojo (2005) a hipótese de desprestígio do interesse pelo livro escolar na pesquisa brasileira, uma vez que, “[...] à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa” (p. 28).

Batista (1999) segue afirmando que, a despeito do pequeno valor social atribuído ao livro didático, ele é a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Noutra perspectiva, o autor afirma que “[...] dados relativos à produção editorial brasileira vêm indicando que o impresso didático desempenha um papel extremamente importante no quadro mesmo dessa produção mais geral” (BATISTA, 1999, p. 532). Por fim, ainda de acordo com o autor, investigações recentes têm demonstrado que “o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura” (p. 534). Portanto, urge uma compreensão clara a respeito do que vem a ser estudar livros didáticos ou tomá-los como objeto de interesse e pesquisa, para que, uma vez conhecido o pouco prestígio que detêm, apesar de sua inegável importância, se

possa falar nos livros didáticos como fonte e como objeto para a pesquisa em educação. Para os objetivos deste trabalho, basta-nos compreender que:

Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem *de per si*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea. [...] A diversidade e instabilidade dos textos, impressos e livros didáticos e das tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade das condições em que os textos e impressos são produzidos, vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições (BATISTA, 1999, p. 553).

É muito importante ainda ressaltar que, a partir da segunda metade do século XIX, o livro didático, no Brasil, começa a adquirir *status de autoridade*. Assim, passa a servir não apenas como material pedagógico, de apoio ao professor, mas como método de ensino; e, com a incorporação de exercícios ao final dos capítulos, passou a servir também para a dinamização da aprendizagem. Na

atualidade, o livro didático (mesmo quando transmutado pelos sistemas de fichas ou de apostilas) tem um papel cujo alcance e dimensão é difícil precisar: sabe-se que é, no entanto, estrutural na consolidação de práticas de ensino-aprendizagem – no caso específico do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, é importantíssimo na formação do leitor e do leitor de Literatura, na perpetuação e renovação do cânone, na consolidação de práticas culturais que vão além do espaço da sala de aula e da atividade de leitura: o livro didático atual recomenda sites, filmes e músicas, reproduz pinturas, esculturas, cenas teatrais, fotos, reportagens etc., enfim, imiscui-se de uma variada gama de signos de pertencimento não apenas geracional, mas também sócio-cultural.

2.2 Pesquisas sobre o ensino de Literatura e os livros didáticos

Antes de apresentarmos os resultados encontrados em nossas buscas de teses, dissertações, artigos e ensaios sobre o ensino de Literatura e os livros didáticos parece-nos altamente relevante emprendermos uma síntese de *Educação literária como metáfora social*: desvios e rumos (LEAHY-DIOS, 2000) e de *Ensino de Literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura (CEREJA, 2005), porque são dois dos mais importantes livros publicados no país que se dedicam a pensar especificamente o ensino de Literatura na escolarização formal de nível médio.

Cyana Leahy-Dios, em seu trabalho, discute por um viés bastante crítico alguns dos consensos em torno do ensino de Literatura na etapa final da educação básica, quer no Brasil, quer na Inglaterra. A partir de uma aproximação etnográfica, a

autora mostra que o modelo inglês de ensino de Literatura tenta inculcar nos estudantes valores “superiores”, sem oferecer uma metodologia clara para o ensino de Literatura, valorizando a prática de se obter respostas pessoais ao texto literário; por outro lado, o modelo brasileiro é um paradigma positivista calcado na história literária, privilegiando a objetividade pseudocientífica (2000, p. 16-17).

A pesquisadora se propõe como perguntas iniciais se o estudo de Literatura poderia, como normalmente se apregoa, levar à formação de pessoas “melhores”, ao domínio de uma língua escrita mais “elevada” e à compreensão de fatos históricos, políticos e sociais. Divergindo dessa argumentação mais recorrente em “defesa” do ensino de Literatura, Leahy-Dios (2000) afirma que o papel central da disciplina – na pressuposição de que existe uma disciplina configurada como “Literatura”, no Ensino Médio brasileiro – deveria ser a preparação dos alunos para sua participação ativa e crítica na sociedade, através do exercício das relações dialógicas com textos.

A autora prossegue afirmando que inexistente uma Literatura como “conhecimento puro de textos”, já que há valores ideológicos em toda ação humana; desse modo, à Literatura deve ser dado um papel mais central, desvinculado da “tendenciosidade de gênero e classe social que cerca sua realização pedagógica” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 273). Segundo ela, numa argumentação que lembra em certos aspectos a célebre aula inaugural de Roland Barthes no Colégio de França, Literatura é

[...] a única matéria que pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, como um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação

política como sujeitos sociais: [...] A educação literária surge, assim, como uma metáfora para o entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa.

A educação literária pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão, sendo que o equilíbrio dessas forças é o papel da disciplina na construção de subjetividades pessoais e sociais. Entretanto, sua principal contribuição deve ser a ligação entre sociedades multiculturais e desiguais através da promoção de uma consciência dos valores ideológicos que permeiam o gosto, a escolha e o poder literários (LEAHY-DIOS, 2000, p. 273-274).

Depois de apresentar a importância da educação literária, Leahy-Dios (2000) argumenta que esse tipo de educação requer outro tipo de formação de professores, diferente do que tem sido muitas vezes levado a turno (que a autora chama de “antidialógico”). Ela defende que os professores precisam estar preparados para problematizar as relações de poder na Literatura e na vida social, porque só assim a educação literária pode sair do “‘cabode-guerra’ didático em direção ao ‘multirão’ político-pedagógico” (p. 274). Desse modo, “a educação literária exige teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro de suas salas de aula, gerando ‘incertezas, confusões e vulnerabilidades’ [...] e a formação de professores de Literatura deveria ter como princípios fundamentais a investigação ou inquisição crítica [...], a colaboração [...] e a teorização consciente” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 274-275).

Por sua vez, William Cereja (2005) defende o dialogismo de inspiração bakhtiniana e a leitura em primeiro plano como

procedimentos no ensino de Literatura na escolarização formal de nível médio. Do mesmo modo que Cyana Leahy-Dios (2000), o autor apresenta em seu livro alguns dos motivos pelos quais tradicionalmente se justifica a permanência do ensino de Literatura na educação de nível médio: a continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura pelo estudo sistemático dos textos literários de época; o conhecimento da língua padrão e de suas capacidades expressivas e artísticas; a compreensão e o conhecimento da cultura brasileira; o cultivo de hábitos de leitura; o pressuposto de que se o aluno é capaz de ler um texto literário será capaz de ler qualquer tipo de texto não literário (desprezando-se as especificidades dos gêneros discursivos); e, por fim, as razões de fundo nacionalista-patriótico subjacentes a significativa parcela das leis de ensino e dos programas escolares (CEREJA, 2005, p. 10-11). Os motivos pelos quais tais objetivos não são alcançados na prática, segundo Cereja (2005), seriam aqueles relacionados ao fato de que,

[...] embora circule nas aulas de Literatura um discurso didático *sobre* o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos. Da mesma forma, quase nenhum espaço têm outros tipos de discursos, gêneros e linguagens [...] que se transformam e se diluem no discurso didático sobre Literatura, seja o produzido pelo autor da obra didática, seja o produzido pelo professor (CEREJA, 2005, p. 11).

A circulação de discursos didáticos sobre o literário como substitutivos do trabalho efetivo com o texto literário tem como consequência, de acordo com o autor (CEREJA, 2005), o fato de os alunos não se mostrarem competentes para analisar e interpretar textos literários, atentando para aspectos tais quais os recursos

de expressão, as relações entre forma e conteúdo, os aspectos do estilo pessoal, a contextualização histórico-cultural e os diálogos com a tradição literária: isso faz supor que o ensino de leitura e a abordagem do texto literário não são objetos centrais das aulas de Literatura na realidade do Ensino Médio brasileiro.

Alguns dos dados⁴ mais interessantes apresentados por Cereja (2005) são aqueles que resultaram de sua pesquisa de campo. Por exemplo, é injusto o discurso que imputa aos estudantes de Ensino Médio a falta do hábito de leitura: de acordo com os dados da pesquisa de Cereja (2005), 60,7% dos estudantes entrevistados (de escolas públicas e particulares, situadas em bairros nobres e em bairros de periferia na Grande São Paulo) afirmam ler regularmente, sendo que 40% leem com maior frequência revistas e 24,5%, jornais; o mais interessante, porém, é que “os estudantes das famílias mais abastadas e de nível cultural mais alto são os que menos leem” (CEREJA, 2005, p. 19). Outro dado interessante trazido pela pesquisa do autor é que, quando leem obras literárias, a maioria dos estudantes (67,5%) leem as que os professores recomendam, o que reafirma trabalhos que têm apontado a grande influência da escolarização na formação dos hábitos de leitura literária no Brasil. Em relação às obras indicadas pela escola / professor, 35,3% dos alunos afirmam que leem algumas delas, 27,5% afirmam que leem todas as obras indicadas e 24% afirmam que leem quase todas, sendo que apenas 8% afirmam a não leitura das obras indicadas.

Em relação ao que seja Literatura, os dados apresentados por Cereja (2005, p. 24) são os seguintes: 52% dos estudantes de

4 - A metodologia empregada na produção dos dados a seguir está detalhadamente explicada em Cereja (2005). Nosso objetivo não é uma apresentação extensa e detalhada do trabalho de Cereja (2005), apenas uma apropriação de algumas das informações que veicula, naquilo que entendemos ser interessante para situar nosso próprio objeto de pesquisa.

nível médio entrevistados dizem que Literatura é uma disciplina escolar; 22% não sabem responder; 13% afirmam que é a arte da palavra; 12,7% que é a expressão de sentimentos e pensamentos. Quanto à finalidade do estudo da Literatura, ainda conforme o autor (CEREJA, 2005, p. 25), 31,2% afirmam que estudar Literatura serve para aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo de que fazemos parte; 27% afirmam que serve para aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários; 9% afirmam que serve para conhecer a época dos principais escritores; 8% que serve para compreender melhor o mundo em que vivemos e o restante aponta outras razões mais difusas percentualmente (como aprender sobre a vida dos escritores, aprender a ler textos literários etc.).

Quando questionados a respeito do desenvolvimento das aulas de Literatura, de acordo com Cereja (2005, p. 26), 37% dos estudantes de nível médio afirmam que o professor abre com a classe a discussão sobre os textos literários; 28% afirmam que o professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis; 10,2% afirmam que o professor pede aos alunos que leiam os textos do livro didático e resolvam as questões propostas, para corrigi-las posteriormente; 10,2% afirmam que debatem os textos entre si e depois a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor; e o restante dos alunos entrevistados aponta outras estratégias.

Outros dados significativos, apontados pelo pesquisador (CEREJA, 2005, p. 27-33) são os seguintes:

- a) os alunos afirmam que em seu curso de Literatura o que é mais valorizado é compreender e interpretar textos literários (31,7%); reconhecer nos textos características do período literário a que pertencem (20,7%); compreender

as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito (20, 2%); e saber de cor as características de um autor ou período literário (13,5%);

b) os alunos afirmam que deveriam ser mais valorizadas nas aulas de Literatura as habilidades de compreender o sentido dos textos (50%); e de relacionar um texto literário com o mundo de hoje (17,2%);

c) os alunos afirmam que o que mais lhes agrada nas aulas de Literatura é conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas (35,3%); e a possibilidade de, partindo os textos literários, pensar sobre a nossa própria vida e nossa época (28,5%);

d) os alunos afirmam que o que menos lhes agrada nas aulas de Literatura é a dificuldade de leitura dos textos, pois a linguagem é antiga e inacessível (33,5%); o fato de os textos literários exigirem muita atenção do leitor (24,7%); e a monotonia das aulas, pois os alunos pouco participam (16,5%);

e) os alunos afirmam que, nos estudos literários feitos em classe, as relações da Literatura com outras áreas do conhecimento são estabelecidas quando necessário (37,5%); são estabelecidas com muita frequência (18%); quase nunca são estabelecidas (12,7%); e nunca são (9,7%);

f) os alunos afirmam que uma aula ideal de Literatura se estruturaria a partir de discussões ou debates sobre textos literários ou sobre as obras lidas (30,2%); seria menos expositiva (11,7%); e estabeleceria relações entre Literatura, cinema, música e teatro (10,2%);

g) os alunos afirmam que as leituras extraclasse geralmente são exploradas na forma de seminários (29,7%); na for-

ma de discussões e provas (24,5%); e na forma de provas ou trabalhos escritos (9,7%).

Em relação aos professores de Língua Portuguesa e Literatura que participaram da pesquisa de campo empreendida e responderam às perguntas do pesquisador (CEREJA, 2005, p. 36-44, 52-53), conclui-se que:

- a) “da mesma forma que nas respostas dos alunos, falta clareza [...] [quanto] à natureza e à especificidade do objeto de ensino e, por consequência, aos objetivos desse ensino” e “não há uma clareza [...] quanto ao que seria uma metodologia de ensino de Literatura” (p. 42);
- b) “a leitura efetiva de textos literários [durante as aulas] ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo” (p. 52);
- c) “os livros ou outros materiais didáticos produzidos para os estudantes do Ensino Médio parecem ser o grande referencial teórico de boa base dos professores de Literatura” (p. 42);
- d) há uma alta incidência de respostas que apontam como objetivos do ensino de Literatura “humanizar”, “conscientizar o aluno”, “definir o sentido da palavra cultura” e “conviver com obras da Literatura”, esquecendo-se de que a natureza da Literatura “é eminentemente verbal e só por isso é estudada na disciplina Língua Portuguesa” (p. 42-43);
- e) metade dos professores entrevistados afirmam que “partem do contexto histórico para introduzir um movimento literário ou um autor ainda não estudado e só posteriormente passam a explorar os textos literários”,

ilustrando, dessa forma, “uma concepção ‘culturalista’ e transmissiva do ensino de Literatura” em lugar de “construir esse conhecimento por meio do contato direto com os objetos culturais” (p. 43);

f) todos os professores entrevistados afirmam relacionar os textos literários com sua situação de produção, bem como com o mundo contemporâneo, mas “esses dados não são inteiramente confirmados pelo conjunto das respostas dos alunos” (p. 43);

g) 75% dos professores de Ensino Médio entrevistados “apresentam uma qualificação acima do que geralmente os professores de Ensino Médio possuem” (ou seja, têm ao menos um curso de especialização ou mestrado) (p. 43);

h) “os professores de Literatura entrevistados mostram-se [...] premidos pelo [...] exame vestibular. Definem as leituras extraclasse a partir da lista de obras solicitadas pelos exames, elaboram as provas a partir de questões de vestibulares antigos, mostram-se insatisfeitos com o tempo de que dispõem para administrar um vasto conteúdo, sentem-se cobrados por toda a comunidade escolar” (p. 53).

Por fim, levando em consideração os dados acima, o autor (CEREJA, 2005) aponta como conclusões de sua pesquisa que:

a) “o gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em contato permanente com livros. Contudo, é falsa a ideia de que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler” (p. 52);

b) “não são tão expressivas as diferenças entre o ensino de Literatura na escola pública e na escola particular” (p. 53);

c) “os livros que circulam na esfera escolar acabam por transcender os limites desse universo e atingem a comunidade como um todo” (p. 53);

d) os alunos se interessam por Literatura, mas não suportam mais aulas expositivas, preferindo “aulas dialógicas, nas quais ele tenha direito à voz e direito à construção do conhecimento, mesmo que isso implique maior trabalho e envolvimento de sua parte” (p. 53);

e) “a expectativa do aluno é que o ensino de Literatura se torne significativo para ele” (p. 53);

f) “a influência das propostas oficiais de ensino, principalmente os PCN, faz-se sentir no discurso dos professores e dos planejamentos escolares, contudo nem sempre as propostas desses documentos são concretizadas”, pois “há defasagem entre o que os planejamentos dizem sobre o que vai ser ensinado e o modo como isso vai ser feito e cobrado, e como é cobrado, nas provas” (p. 53);

g) “a formação profissional do professor é um dos fatores responsáveis pelo sucesso das aulas de Literatura, mas não é o único e nem é o determinante” (p. 52).

Tendo as considerações acima como ponto de partida e visando a não restringir nosso levantamento bibliográfico aos livros e, assim, conferir a ele maior atualidade em relação aos temas e problemas eleitos, optamos por, em um primeiro momento, adotar a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) como fontes a partir das quais seria possível “garimpar” trabalhos de interesse inequívoco para a pesquisa em desenvolvimento.

Em um levantamento realizado em dezembro de 2009, no Scielo, a partir da expressão “livro didático de Língua Portuguesa” (LDLP), obtivemos como resultado apenas um artigo, que tratava especificamente dos discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português – o que foge, no momento, ao nosso interesse; quando buscamos a partir das expressões “livro didático” ou “livros didáticos”, na tentativa de identificar trabalhos que, embora não tratando especificamente do LDLP, pudessem ser aproximados de nossos temas e problemas de pesquisa, obtivemos vinte e quatro resultados, para a primeira expressão, e onze para a segunda. Desse total de trinta e cinco textos, apenas quatro permaneceram, em uma seleção preliminar a partir dos títulos e resumos.

Dentre eles, o artigo de Celia Abicalil Belmiro, intitulado “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português”, de 2000; o artigo de Eloisa de Mattos Höfling, “Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático”, também de 2000; o artigo de Antonia Terra de Calazans Fernandes, intitulado “Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas”, de 2004; e, por fim, o artigo de Décio Gatti Júnior, intitulado “Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)”, de 2005.

O trabalho de Belmiro (2000) resgata a importância avassaladora da imagem no cotidiano de sujeitos inseridos no espaço escolar e esquadrinha sua presença em coleções didáticas de Português destinadas ao ensino fundamental (mais especificamente, de 5ª a 8ª séries – ou, atualmente, de 6º ao 9º ano), publicadas nos anos de 1960, 1970 e 1990, a partir de três distintas orientações teóricas: funcionalismo, cognitivismo e semiótica. Conclui dizendo que a importância do estudo da imagem e de sua utili-

zação nos veículos de comunicação de caráter pedagógico exige o reconhecimento da necessidade de se defrontar com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Esse tipo de estudo deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimentos escolares, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe (BELMIRO, 2000).

Já os trabalhos de Eloisa de Mattos Höfling (2000) e de Décio Gatti Júnior (2005) questionam a participação historicamente concentrada de reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente às implementações de Programas Nacionais do Livro Didático, colocando em questão tanto os objetivos como o alcance de políticas públicas de corte social, a partir do entendimento de que a concepção de políticas públicas sociais de diferentes ênfases deve trazer implícitos os princípios de democratização nas esferas de decisão e de melhor distribuição de benefícios sociais à população focalizada (HÖFLING, 2000; GATTI JR., 2005).

Como parte das reflexões empreendidas pelo grupo de pesquisa “Educação e memória”, coordenado por Circe Bittencourt, o trabalho de Antonia Terra de Calazans Fernandes (2004) constitui-se como relato de uma pesquisa sobre a memória de usuários de livros didáticos procedentes de diferentes localidades brasileiras, tomando por base o trabalho de história oral, mediante coleta e análise de entrevistas com alunos e professores que interagiram com esses materiais no espaço escolar entre os anos de 1940 e 1970. Investiga reminiscências sobre o livro didático, suas interferências na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário, os papéis sócio-educacionais e culturais a eles atribuídos como orientadores de atitudes em prol de sua guarda ou preservação.

Ao buscarmos a partir da expressão “livro e leitura” na Plataforma Scielo, o único resultado encontrado é um trabalho que trata do Programa Nacional Biblioteca da Escola – tema que também escapa ao nosso interesse, por ora; e, a partir da expressão “livro escolar”, o único resultado foi o artigo “O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação”, de 2000. Com relação à expressão “Ensino Médio”, encontramos quarenta e oito resultados. Excluindo-se aqueles textos cujos temas e problemas não coincidiam ou tangenciavam os nossos, obtivemos apenas dois trabalhos. Como um e outro não abordam temáticas sequer afins aos nossos propósitos, entendemos haver uma enorme carência de análises de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura voltados para o Ensino Médio na realidade da pesquisa educacional contemporânea.

Essa breve descrição de nosso percurso no levantamento bibliográfico de artigos e ensaios vem confirmar a impressão de que os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura destinados ao Ensino Médio têm recebido, proporcionalmente ao seu largo uso e à sua importância na formação de leitores e na consolidação de pertencimentos geracionais (pela instituição de cânones que correm em paralelo ao discurso crítico-histórico), pouca importância.

Com relação ao autor que pretendemos “rastrear” nos LDLP voltados para o Ensino Médio, ao buscarmos tanto por “Drummond” quanto por “Carlos Drummond de Andrade”, também em dezembro de 2009, obtivemos como resultado dois artigos, mas cujos recortes fogem aos nossos interesses. Por isso o levantamento e a revisão bibliográfica atinentes foram feitos por meio de pesquisa em bibliotecas reais e virtuais, sendo considerada privilegiada como fonte de informação a “Fortuna Crítica” encontrada em *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa*

conforme as disposições do autor (ANDRADE, 2002). As principais conclusões resultantes desse levantamento foram apresentadas no capítulo precedente.

Em relação ao Banco de Teses mantido pela Capes, restringimos nossas buscas às teses produzidas de 1987 para cá, e adotamos como parâmetros de busca as expressões “livros didáticos / manuais didáticos de Língua Portuguesa”, “livros didáticos / manuais didáticos de Literatura” e “livros didáticos / manuais didáticos de / para o Ensino Médio”. Com o primeiro parâmetro obtivemos como resposta treze itens; todavia, após selecionados, restaram apenas quatro, que apresentamos abaixo.

Em *Cultura plural, olhar parcial*: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa, de Mônica Baltazar Diniz Signori, defendida em 2002, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a autora entende que, teoricamente, as obras didáticas de Língua Portuguesa recomendadas pelo Ministério da Educação devem contribuir para a realização dos ideais de democracia afirmados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Programa Nacional do Livro Didático. Desse modo, o trabalho realizado por essas coleções didáticas deveria ser a expressão do respeito pela diversidade cultural brasileira; mas, atuando como intermediário entre as propostas educacionais e a realidade de sala de aula, o livro didático se organiza em meio a um jogo que, visando à manutenção de valores tradicionalmente instituídos, tende a reduzir toda diversidade à homogeneidade (SIGNORI, 2002).

Em *A interpretação interpretada*: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos, de Agostinho Dias Carneiro, defendida em 2003, na Universidade de São Paulo, o autor afirma, sob perspectiva discursiva, que a presença do texto nos manuais didáticos – a despeito das recentes pesquisas

na área da linguística textual e da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de português como língua materna – continua presa a modelos tradicionais, haja vista a falta de objetivos claros e definidos e a ausência de uma programação sistemática.

Em *Letramento literário na escola*: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores, de Marta Passos Pinheiro, defendida em 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais, mediante uma pesquisa sobre a formação do pré-adolescente como leitor de Literatura em escolas públicas do Brasil e de Portugal, a autora entende que o leitor que a escola (e, assim, a sociedade) pretende formar deve ler o que é permitido. Para ela, tais valores são propugnados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula.

Na análise das práticas de leitura de textos literários, Pinheiro (2006) observou que os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis” e talvez mais controláveis pela escola e pela sociedade, e que o objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional; assim, a Literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma única maneira (PINHEIRO, 2006). As leituras realizadas pelos alunos fora da sala de aula, de acordo com a investigação etnográfica empreendida, apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura observadas pela autora destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da Literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar se constitui como espaço que propicia e controla leituras.

Em *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa*: outras formas de dizer o mesmo, de Rosaura Maria Albuquerque Leão, defendida na Universidade Federal de Santa Maria em 2007, a autora, que trabalha com livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental adotados em escolas da rede pública de ensino e que recobrem um período de aproximadamente 40 anos, da década de 1970 até o presente momento, afirma ter observado que a quase totalidade das atividades de leitura nos livros didáticos pautam-se pelo modelo conteudístico, em que se afirma a relação termo-a-termo entre pensamento / mundo / linguagem e se divide de modo estanque conteúdo e forma, perpetuando-se, assim, um modelo que se opõe aos parâmetros discursivos de leitura em que a interpretação é construção de sentidos apreendida pelo sujeito na história (LEÃO, 2007).

Ainda no Banco de Teses da Capes, conforme os critérios já expostos, a partir do parâmetro “livros didáticos / manuais didáticos de Literatura”, encontramos dois resultados, todavia nenhum deles atinente aos nossos problemas ou temas de pesquisa. Por fim, com o parâmetro “livros didáticos / manuais didáticos de / para o Ensino Médio”, aplicando ainda os mesmos critérios, encontramos 34 resultados, porém apenas um deles mantinha ligação com nosso trabalho: *Livro didático de português*: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto, de Maria Paula Parisi Lauria, defendido em 2004, na Universidade de São Paulo. Nele, a autora buscou averiguar as relações entre algumas coleções didáticas de português publicadas no período 1940-2000 e as disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial as disposições voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e às políticas públicas para o livro didático. O campo de pesquisa se voltou para os procedimentos utilizados por autores e editoras no tratamento do texto. Para tanto, Lauria (2004) optou por localizar historicamente os dispositivos legais de modo a desta-

car as concepções de ensino de língua materna predominantes, comparando-as com as obras didáticas de maior visibilidade. Ainda que tenha verificado um forte vínculo entre as concepções de ensino de língua, as disposições oficiais e o trabalho com textos proposto no livro didático, Lauria (2004) observou a convivência de diferentes linhagens no ensino de língua. Este quadro, segundo a autora, denota a complexidade das apropriações pelos livros didáticos de propostas para o ensino de língua e dão a ver algumas das facetas desse tipo de material impresso: por um lado, como poderoso mecanismo de conservação; por outro, como amplificador de (novas) concepções de ensino de língua (LAURIA, 2004).

A partir do que expusemos podemos concluir que também no âmbito das teses de doutorado há uma insuficiência de análises de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura na realidade da pesquisa educacional contemporânea, especialmente em relação ao Ensino Médio, o que reafirma o diagnóstico de Circe Bittencourt (2008) acerca da insuficiência de trabalhos queensem o livro didático historicamente e, em especial, o livro didático como intrinsecamente entrelaçado ao saber escolar, ou, melhor dizendo, ao saber a ser ensinado. No nosso caso específico, agrega originalidade ao trabalho o fato de visarmos à construção de certo cânone literário pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, rastreando a presença-ausência de um autor paradigmático – Carlos Drummond de Andrade – e de seus poemas, no entendimento de que os indícios dados pelo livro didático dos usos e abusos da Literatura em sala de aula (LAJOLO, 1982) são vestígios da sociedade que os produz, utiliza e descarta, como artefato cultural e bem de consumo.

Nosso trabalho guarda semelhança com algumas dissertações. É o caso da dissertação de Aldora Maia Veríssimo, que empreendeu uma análise documental a respeito do tratamento

metodológico dispensado aos textos literários no livro didático *Português: novo Ensino Médio*, de José Domingues Maia, a partir da crítica sociológica de Mikhail Bakhtin, da análise do discurso de Eni Orlandi, e da noção de leitura emancipatória de Regina Zilberman. Veríssimo (2003) concluiu que o livro didático analisado utiliza-se de concepções redutoras de texto e de leitura e, ainda, que faz abordagens superficiais, não contribuindo de forma adequada para a formação de leitores críticos, capaz de adentrar as especificidades artísticas e humanizadoras do texto literário.

Já Maria Eugênia da Silva Viotto (2004), a partir dos postulados da Estética da Recepção, discutiu a inter-relação entre a leitura, o ensino de Literatura e os livros didáticos para concluir que, mesmo apresentando-se como detentor do saber legítimo, por uma série de procedimentos, o livro didático privilegia a abordagem histórico-informativa do texto literário, não cumprindo a sua função de promover o gosto pela leitura e o senso-crítico.

Eliane Andréa Bender, em sua dissertação intitulada *O livro didático de Literatura para o Ensino Médio*, afirma, a partir da contraposição de três livros didáticos de Literatura para o Ensino Médio, que os livros didáticos analisados demonstram tendência no seguimento de determinados cânones e discutem o conceito de Literatura e a classificação em gêneros literários sem maior aprofundamento. Apesar da intertextualidade intentada, o conteúdo parte de uma sequência periodológica, que contextualiza as obras historicamente, mas de modo diretivo. Há geralmente criatividade na exposição de textos (de diversas origens) e nas propostas de trabalho, porém falta a contraposição de suas semelhanças e diferenças (BENDER, 2007).

Em *O professor de português e a Literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, Gabriela Rodella

de Oliveira (2008) estuda as relações entre formação, hábitos de leitura e práticas do ensino de Literatura de professores de português do Ensino Médio da rede estadual na cidade de São Paulo, a partir de uma perspectiva teórica que abarca as análises sociológicas desenvolvidas Bourdieu e Lahire, as considerações sobre a História da Leitura feitas por Chartier e Darnton, os estudos que definem o leitor crítico realizados por Eco e Jauss e, por fim, as reflexões acerca da formação de sujeitos leitores, empreendidas por Baudelot, Cartier e Rouxel. A estudiosa realizou inicialmente uma pesquisa quantitativa com 87 docentes, a partir da qual traçou um perfil médio do professor da rede estadual de Ensino Médio na cidade de São Paulo, levando-se em consideração dados relativos a sua formação, seus hábitos de leitura, suas práticas de ensino e os principais problemas enfrentados. Numa segunda etapa, Oliveira (2008) realizou uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevistas com quatro professores dessa mesma rede, de quem também foram observadas aulas de Literatura; na análise, a pesquisadora procurou investigar se haveria relações entre a formação, os hábitos de leitura, as concepções de Literatura e o ensino de Literatura. Pela combinação dos dois métodos de pesquisa (quantitativo e qualitativo), foram contrapostas à configuração geral do perfil médio do professor de português análises mais complexas de planos individuais. Como resultado, o estudo de Oliveira (2008) depreendeu: a) que a presença nas famílias de origem de uma ética do correto e da disciplina é determinante no êxito escolar obtido pelos sujeitos pesquisados; b) que a existência de figuras marcantes do ponto de vista das relações com a leitura e os livros é determinante para a formação de leitores literários; e c) que a consciência de seu próprio processo de formação e da posição que ocupam como sujeitos de suas leituras tem consequências na prática de ensino dos professores e em seu posicionamento frente aos alunos.

Carolina Yokota de Paula Lima (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada *Um estudo sobre a concepção de Literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)*, tem como objetivo pesquisar, descrever e analisar a concepção de Literatura presente nos discursos dos manuais didáticos produzidos entre os anos de 1970 e 1990, partir de um enfoque teórico-metodológico que considera a Análise do Discurso depreensível do pensamento de Michel Foucault. Dentro do *corpus* selecionado (manuais didáticos do Ensino Médio), o enfoque da pesquisa deu-se prioritariamente nos capítulos em que se busca conceituar a Literatura. Dessa forma, o trabalho não pressupôs a existência de uma concepção de Literatura fixa, natural e estável, como se esta pudesse ser anterior a qualquer discurso e independente da contingência histórica. Ao contrário, Lima (2008) partiu da hipótese de que a concepção de Literatura presente no discurso dos manuais didáticos seria uma construção em que outros discursos são retomados, simplificados, aglutinados, generalizados.

Ao nos voltarmos para recortes mais específicos (em relação a abordagens de certas poéticas pelos livros didáticos), no âmbito das dissertações de mestrado, tomamos conhecimento do trabalho de Roberto Mibielli (2000), que investigou o ensino da Literatura machadiana e o comportamento leitor dos professores de Literatura na escola básica. Recomenda, como conclusão de pesquisa, que o livro didático seja abandonado (no sentido de abolido) ou retransformado em livros-texto (como já foi no passado), pois, de acordo com o autor, uma aula de Literatura deveria servir privilegiadamente para aproximar o aluno do texto literário, para torná-lo um leitor crítico em potencial.

André de Sena Wanderley (2002), por sua vez, debruçou-se sobre a poesia de Álvares de Azevedo e o ultra-romantismo em livros didáticos do Ensino Médio, criticando a alta incidência

dos lugares-comuns na abordagem desse conteúdo e na descon-sideração pela (auto) ironia do poeta, que mina os estereótipos disseminados pela pedagogização do literário. Uma importante semelhança com nossa pesquisa é o fato de Wanderley (2002) confrontar, também, o conteúdo dos livros didáticos com as abordagens da crítica azevediana ao longo de décadas.

Márcia de Oliveira Pinto (2006), em *Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony*: uma proposta de ensino, abordou no quarto capítulo de seu trabalho o conceito de ironia presente em cinco livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, avaliados e recomendados pelo PNLEM para o ano de 2006. Conclui, assim, que a abordagem da ironia nos livros didá-ticos por ela analisados é limitada, razão pela qual elabora uma proposta de ensino a partir do conceito de ironia, com base em quatro crônicas de Cony.

Já Plínio Rogenes Franca Dias (2007) estudou a recepção de Manuel Bandeira na sala de aula e ressaltou como um dos en-traves ao trabalho do professor a alta incidência de fragmentos, em detrimento de textos integrais, nos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura destinados ao Ensino Médio. Evaldo da Mota Silveira (2009), da mesma maneira, ocupou-se da aborda-gem da poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos de Lite-ratura do Ensino Médio. A conclusão a que chega, no entanto, é bem diferente da de Dias (2007): a partir de uma postura compa-ratista, Silveira (2009) afirma que algumas edições mais recentes de livros didáticos de língua e Literatura para o Ensino Médio trazem grandes avanços quando comparadas com outras mais an-tigas: não apenas o número considerável de poemas completos para estudo, mas também o aprimoramento dos projetos gráfico-editoriais propostos.

Em outra vertente, Gilberto Fabris (2005) dedicou-se à análise da inserção e do tratamento de letras de música popular brasileira nos manuais didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, concluindo que na maioria deles tais letras só aparecem como pretextos para o ensino de gramática; critica também a completa indiferença ao componente melódico na construção da significação.

Quando abandonamos as plataformas oficiais de sistematização de relatórios ou publicações de pesquisa e partimos para os buscadores de Internet, localizamos uma ampla produção bibliográfica concernente ao tripé ensino de Literatura, livro didático e Ensino Médio. Foi desse modo que acessamos os trabalhos que resenhamos muito sinteticamente a seguir, apenas para que tenhamos uma ideia do que vem sendo produzido para além daquilo que as Plataformas Scielo e Lattes, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o sistema Comut (de intercâmbio de teses e dissertações) nos disponibilizam.

Em “Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos”, Andréa Antolini Grijó e Graça Paulino (2005) analisam três livros didáticos de volume único dirigidos ao Ensino Médio e concluem que

No processo de deslocamento dos textos literários de seus contextos originais para os livros didáticos esses textos recebem um tratamento conferido aos demais textos de outra natureza que também estão presentes nos livros didáticos [...], passam a ser tomados como textos de um novo gênero que ali se configura: o gênero didático – para ser lido na escola e do jeito que a escola espera.

[...]

A constituição de um leitor autônomo que desenvolva a capacidade não somente de escolher textos a partir de suas necessidades cotidianas, mas que também possa se inserir no processo gerativo de conscientização crítica da Literatura como expressão artística e sociocultural (LEAHY-DIOS, 2000, p. 19) ainda não é considerada tarefa fundamental das práticas mediadas pelo livro didático, principalmente porque o que se pretende desenvolver ali são simulações de leitura e não práticas autênticas (GRIJÓ; PAULINO, 2005, p. 114).

Em “O livro didático de português no Ensino Médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da Literatura”, Márcio Henrique Lopes e Miguel Fecchio (2007) afirmam que a tarefa de desenvolver a aprendizagem da leitura foi historicamente atribuída à escola, a despeito dos problemas ou dificuldades enfrentados no processo, e afirmam também que o livro didático é uma ferramenta de que a escola via de regra não abre mão no exercício dessa tarefa. Assim, é necessário que os livros revejam suas bases para que sejam coerentes com o perfil de leitor intentado, mesmo que caiba, em última instância, “aos professores formar ou dar subsídios para que os alunos sejam leitores competentes”, no entendimento de que “a formação do leitor competente exige um olhar que abranja muito mais do que o livro didático” (LOPES; FECCHIO, 2007, p. 75).

Silvana Rodrigues Quintilhano Ferreira e Eliane Segato Rios Registro (2008), em “A fragmentação do ensino de Literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula”, afirmam que “o texto literário tem participação expressiva na história do

ensino de Língua Portuguesa e estrangeira” e que, “no texto literário, o aluno precisa empregar procedimentos interpretativos de forma muito diferente daquela exigida pelo processo normal de leitura” (s. p.). Porém, discordamos de uma e outra afirmações, pois entendemos que não é o texto literário que tem expressiva participação na história do ensino de línguas (ao menos no Brasil), mas a (pseudo) história da Literatura, como uma sucessão estanque de períodos, datas, autores e obras, dados a ler sobre o pano de fundo de um contexto histórico ou social apresentado de modo precário; e que o texto literário não se distingue de nenhum outro tipo de texto de média ou alta complexidade: requer um leitor com repertório (de mundo, de gênero discursivo e de linguagem) atento às inferências esperadas e às questões contextuais que atuam na produção de sentidos.

Giovana Antonelo e Alexandra Pinheiro (2009), em “Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de Literatura no Ensino Médio”, sinalizam que “o ensino de Literatura ainda está fortemente condicionado ao livro didático” (p. 18) e que os principais problemas relacionados ao fato são: o uso quase que exclusivo ou exclusivo do livro didático como fonte para grande parcela dos docentes e a permanência de uma série de controvérsias relativas à (in)adequação da formação docente inicial nas licenciaturas e continuada, à (in)existência de locais apropriados para a leitura na escola e à estrutura fragmentária das obras didáticas.

Helio Castelo Branco Ramos (2009), em “O letramento literário no livro didático do Ensino Médio”, avalia os exercícios de compreensão leitora do texto literário presentes em livros destinados à educação básica e, especialmente, ao Ensino Médio. Conclui que

[...] a proposta de letramento literário presente nesse suporte [livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio] é uma alegoria de nossa época, isto é, revela a tensão entre dois discursos pedagógicos: o da tradição, para o qual a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época, e o do letramento literário, para o qual a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética às condições socioculturais em que o texto foi produzido (RAMOS, 2009, p. 45).

Como ressalva ao texto de Ramos (2009), pontuariamos o uso pouco específico da expressão “letramento literário” no entendimento de que significaria o ensino da vinculação da fruição estética às condições socioculturais de produção dos textos, em diferença com o “simples” ensino de Literatura. Entendemos que qualquer prática leitora só se pode reconhecer como tal se considera não apenas as condições socioculturais e históricas de produção dos textos, mas se, num movimento incessantemente metarreflexivo, considera também as condições socioculturais e históricas de recepção: ou seja, não se pode dicotomizar a recepção / fruição estética das condições socioculturais de produção e apropriação dos textos literários.

Numa vertente diferente de Grijó e Paulino (2005), Lopes e Fecchio (2007), Ferreira e Registro (2008), Antonelo e Pinheiro (2009) e Ramos (2009), Flávia Brocchetto Ramos e Taciana Zanolla (2009), em “Repensando o ensino de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro”, afirmam que “a abordagem histórica da Literatura no Ensino Médio, referendada pela maioria dos livros didáticos da disciplina, contribui para a

configuração desse quadro de insucesso escolar” (p. 66). No entanto, entendemos que o problema não está na abordagem histórica da Literatura no Ensino Médio, mas na concepção de história e assim de abordagem histórica que subjazem às propostas didáticas. Defendem as autoras que, para combater “uma aula de Literatura como estudo histórico”, deve-se priorizar “a interação do leitor com o texto” e deve-se partir “do horizonte de expectativas do aluno na seleção de obras” (p. 78). A partir de experiências de campo, afirmam que esse tipo de abordagem demonstrou vantagens, pois: “motiva o aluno a viver a leitura como um momento de interação com o texto”; “instrumentaliza o aluno para outras leituras”; “estimula o hábito de leitura”; e “contribui para a formação de cidadãos” (p. 78).

Adriana da Costa Teles (2009), em “Perspectivas críticas sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio”, conclui que têm surgido propostas inovadoras para o ensino de Literatura nos últimos anos, mas que pouca coisa tem, de fato, se alterado. Afirmar que há um círculo vicioso a ser rompido: a pesquisa universitária o tempo todo movimenta o conhecimento, rompendo com paradigmas e propondo novas maneiras de encarar velhos conceitos e abordagens, no entanto, tais alterações não chegam ao Ensino Médio, apesar de ser essa mesma universidade que empreende pesquisas de ponta a que forma os futuros professores de nível médio. Faz-se, pois, necessária uma reavaliação do processo de formação do professor de Literatura dentro dos cursos de Letras (TELES, 2009).

Essa multiplicidade de tendências nos trabalhos (teses, dissertações, artigos e ensaios) que tomam o livro didático como escopo só faz reforçar nossa afirmação no início deste capítulo, a saber, a multifacetação das pesquisas e a consequente dificuldade de catalogar e organizar sistematicamente os trabalhos que se

debruçam sobre os livros didáticos, especialmente os de Língua Portuguesa e Literatura. Deixamos muitas coisas de fora, nessa seleção de informações, mas pensamos que está claro o que pretendíamos apresentar.

O quadro delineado é o seguinte: quanto à opção epistemológica, há ampla prevalência da crítica sociológica ou sócio-histórica sobre as demais vertentes; quanto às opções metodológicas, predominam as pesquisas bibliográfico-documentais, algumas vezes em cotejo com experiências etnográficas; quanto aos resultados, via de regra, se conclui pela ineficácia ou impertinência dos livros didáticos, quer quanto aos conteúdos eleitos, quer quanto à apresentação didática. *Desconsidera-se, quase que na totalidade dos trabalhos, o livro didático como espaço de trapaça ou rasura aos protocolos dados / instituídos – portanto, subestima-se o papel ativo do leitor professor ou do leitor estudante.* Esse dado põe em relevo um aspecto que tem passado, até certo ponto, despercebido da comunidade de interpretação constituída pelos pesquisadores que se voltam ao ensino de Literatura e leitura na educação básica – e talvez possa nos dizer muito a respeito de nossas práticas acusatórias e de nossas representações empobrecidas a respeito dos professores e estudantes da escola básica no Brasil.

3. O livro didático inventado pelo PNLEM e o livro didático inventado pela prática da docência e da pesquisa

Neste capítulo, primeiramente descreveremos o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, e em especial sua edição de 2008 para o ano letivo de 2009, no que concerne aos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Nesse processo analisaremos o conteúdo constante do Catálogo (SECRETARIA, 2008) publicado e distribuído pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, vinculados ambos ao Ministério da Educação. Começaremos pela capa e demais elementos paratextuais para, em seguida, abordarmos a “Carta aos professores” (p. 05), a “Apresentação” (p. 07-09), os “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio” (p. 11-17) e as “Orientações para escolha” (p. 19-20). Nas páginas seguintes empreenderemos o mesmo tipo de análise com o livro didático eleito (especialmente o volume 3, no qual há um capítulo dedicado ao poeta Carlos Drummond de Andrade). Resgataremos, numa e noutra ações, o corpo teórico-metodológico até aqui descrito, bem como as conclusões ou encaminhamentos apresentados nos capítulos precedentes – o que nos habilita para a proposição de conclusões, ou “Considerações finais”, pela retomada de nossos problemas de pesquisa.

3.1 O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa, 2009

O governo federal mantém pelo menos três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O objetivo de cada um desses três programas é abastecer as escolas das redes federal, estadual e municipal com obras didáticas que atendam a critérios mínimos quanto aos conteúdos (não apenas os disciplinares, mas também os ideológicos e os transversais) e aos preceitos didático-metodológicos instituídos, bem como que atendam à adequação material dos livros, do ponto de vista de sua resistência, durabilidade e legibilidade. Esses livros, adquiridos pelo governo federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são distribuídos sem repasse de custos aos estudantes regularmente matriculados na rede pública de educação.

No âmbito do ensino fundamental, os alunos do 1º e 2º ano recebem livros consumíveis de alfabetização matemática e alfabetização linguística. Para as demais séries, ocorre a distribuição de obras reutilizáveis de ciências, história, geografia, matemática e Língua Portuguesa. A partir de 2011, os estudantes do 6º ao 9º ano passarão a receber também livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Já para o Ensino Médio, a distribuição envolve livros reutilizáveis de Língua Portuguesa, matemática, história, geografia, biologia, química e física; a novidade, a partir de 2012, de acordo com o MEC e o FNDE, será o envio

de livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol), filosofia e sociologia.

O FNDE executa diretamente os programas, não havendo repasse de recursos para as aquisições. Todos os livros são comprados de forma centralizada. Os programas de livros didáticos são mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União. Para assegurar sua participação, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem firmar um termo de adesão específico, disponibilizado pelo Fundo. A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido para cada série da educação básica nas escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal é feita com base no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os resultados do processo de escolha são publicados com antecedência no Diário Oficial da União, antes do período de aquisição. Em caso de desconformidade entre o pedido e o publicado no Diário Oficial, os estados e municípios podem solicitar alterações, desde que devidamente comprovada a existência de erro por parte do FNDE ou do MEC.

De acordo com o sítio oficial do Ministério da Educação, implantado em 2004 pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) previa, desde sua instituição, a universalização da distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. Inicialmente, o Programa atendeu a 1,3 milhão de alunos da primeira série do Ensino Médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de portu-

guês e matemática (MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 17 ago. 2010).

Na sequência, depois dessa experiência-piloto, a abrangência do PNLEM estendeu-se; primeiramente, como vimos, com a incorporação das demais regiões do país, sendo que o programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o Ensino Médio em 2006. Assim, de acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, 7,01 milhões de alunos das três séries do Ensino Médio de 13,2 mil escolas do país receberam, no início de 2006, os livros de português e matemática escolhidos por seus professores, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolviam programas próprios.

Depois, em um segundo momento da implantação do PNLEM, deu-se a ampliação das disciplinas contempladas pela distribuição de livros didáticos específicos. Em 2007 foram distribuídos livros de Biologia a todos os alunos e professores do Ensino Médio das escolas públicas, exceto as escolas estaduais de Minas Gerais, e foram repostos os exemplares necessários de Língua Portuguesa e Matemática. O PNLEM/2007, de acordo com informações do MEC, distribuiu 9,1 milhões de exemplares para 6,9 milhões de alunos, em 15,2 mil escolas.

Em 2008 foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História e igual quantidade de Química aos alunos e professores do Ensino Médio. Além disso, houve a reposição de um total de 2,3 milhões de livros de Português, Matemática e Biologia. No mesmo ano, pela primeira vez, houve a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, avaliados e selecionados no PNLEM/2007.

De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, a escolha dos livros didáticos do PNLEM 2009 foi realizada exclusivamente pela internet, através do seguinte endereço: <http://www.fnde.gov.br/>. Em maio, as escolas receberam correspondência com *login* e senha exclusivos para a escolha; orientação sobre a formalização e envio ao FNDE; orientação sobre o uso, guarda e sigilo da senha; cadastro do responsável pelo registro da escolha no sistema e normas de conduta para execução dos programas. Na atualidade, todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, apenas para termos uma dimensão dos números envolvidos, em 2008, para o ano letivo de 2009, o investimento com o programa foi de R\$ 416,9 milhões, sem computar os gastos com distribuição (MEC, 2010).

Ainda de acordo com o mesmo sítio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) têm praticamente a mesma forma de execução. As principais ações são as seguintes:

1) Inscrição das editoras - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

2) Triagem/Avaliação - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros seleciona-

dos são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

3) Guia do livro - O FNDE publica o guia do livro didático em seu sítio na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

4) Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5) Pedido - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:

- A primeira alternativa é pela internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha on line em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.

- A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

6) Aquisição - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela internet, o FNDE inicia o processo de ne-

gociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

7) Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

8) Qualidade física - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

9) Período de utilização - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas [...] que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de primeira série.

10) Alternância - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de segunda a quarta e de quinta a oitava série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos

los das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da primeira série são adquiridos anualmente.

11) Distribuição - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

12) Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas (MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em 17 ago. 2010).

Do ponto de vista da ampliação do Programa, o FNDE estendeu sua atuação e passou a distribuir também para o Ensino Médio (como já fazia com o ensino fundamental) dicionários de Língua Portuguesa. O objetivo dessa ampliação, de acordo com o MEC (2010), é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, para a construção da cidadania e para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes. Outra ação importante no âmbito dos Programas (PNLD e PNLEM) foi o atendimento, de forma gradativa, aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em Braille.

Nosso objetivo ao apresentar as informações acima foi situar a ambiência do PNLEM e do Catálogo que será objeto de

nossa análise. Procuramos não trazer, neste momento, as críticas que vêm sendo feitas por especialistas quanto aos três programas concernentes aos livros didáticos, pois entendemos que nosso foco está no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, e especialmente no que diz respeito ao livro didático que constitui nosso *corpus* privilegiado, a saber, Cereja e Magalhães (2004). Nesse sentido, priorizamos em nosso olhar sobre esses dois objetos culturais (catálogo e livro didático) aspectos referentes à materialidade dos impressos, por partirmos do princípio salientado por Chartier (2002) de que a forma material do texto contribui fundamentalmente para modelar expectativas do leitor, pois “os [...] textos não existem fora dos suportes materiais [...]”. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (p. 61-62). Assim, dispositivos gráficos e de difusão utilizados nesses e para esses objetos culturais assumem tanta relevância como o próprio conteúdo do texto que eles transmitem, visto que interferem na produção de sentidos por parte de seus leitores. Portanto o catálogo e o livro didático fontes deste trabalho foram analisados levando-se em consideração o papel expressivo dos elementos verbais e visuais que os constituem.

O catálogo referente ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio distribuído às escolas pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – ambos vinculados ao Ministério da Educação – no ano 2008, para a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ano letivo de 2009, já de saída institui uma ambiência para a leitura / recepção do conteúdo interno: ou seja, a capa já instaura certos protocolos de que se lançará mão assim que o leitor puser os olhos no material e virar a primeira página. Em consonância com nosso referencial teórico, entendemos que as fontes preci-

sam ser exploradas em todas as suas dimensões (inclusive a visual) para a proposição (ou invenção) de uma explicação para os fatos históricos sob investigação – no caso, a avaliação e recomendação de Cereja e Magalhães (2004) pelo PNLEM, e, paralelamente, a apresentação que este material faz de Carlos Drummond de Andrade como um dos principais poetas brasileiros do século XX.



Imagem 01 – Capa do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2008/2009 (SECRETARIA, 2008)



Imagem 02 – Quarta capa do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2008/2009 (SECRETARIA, 2008)

Assim sendo, chama atenção, primeiramente, a confluência das cores verde e amarela, remetendo à bandeira brasileira e, portanto, à abrangência nacional do PNLEM. Subrepticiamente podemos ler, na escolha de cores, também o peso do compromisso com o desenvolvimento do país – compromisso *do programa*, que avalia, aprova e sugere os livros apresentados no catálogo, *e do professor*, que escolherá o livro a ser adotado para uso em sala de aula –, insinuando a permanência do discurso de que “um país se constrói com homens e livros”, como já alardeava um ufanista Monteiro Lobato em meados do século passado.

Se é possível ler a escolha das cores da capa da maneira que propusemos, podemos ver implícita aí a crença em um discurso

progressista, de matizes que remontam ao republicanismo e ao positivismo dos séculos XIX e XX, que vê a educação como o motor do desenvolvimento do país: daí a associação entre a escolha dos livros e a questão da nacionalidade. No entanto talvez fosse exagerado levar tão longe tais análises. Porém, de todo modo, mesmo que não haja essa intencionalidade na escolha das cores, se elas aí estão, a ausência da intenção não nos impede de aventar leituras possíveis, já que a comunidade de interpretação em que tomamos parte dispõe dessas informações (especialmente, a representação cultural inerente ao uso concomitante das cores verde e amarela por um objeto cultural assinado pelo governo federal) – informações de que, efetivamente, lançamos mão ao contemplar o objeto descrito: portanto, a leitura que apresentamos para o uso das cores verde e amarela, se não era a prevista, deve ao menos ter estado latente como possibilidade no horizonte de expectativas da equipe que assina o Catálogo e, especialmente, a capa.

Afora o recurso às cores verde e amarela, outros elementos visuais, na capa, merecem atenção: o título do catálogo vem emoldurado por uma mancha gráfica branca que remete ao desenho de uma nuvem. Talvez esse dado passasse despercebido, não fosse o fato de que a “nuvem” é fronteira à imagem de um livro aberto que ocupa todo o canto esquerdo inferior da capa, de dimensões retangulares. Na nossa leitura essa “nuvem” fronteira ao livro vem trazer à mente do leitor duas falas: uma, a de que quem lê “viaja” (ou seja, passeia pelas nuvens, “saí” do chão do mundo); outra, a de que o livro “fala”, pois, nas histórias em quadrinhos, frequentemente, quando um personagem fala, suas palavras vêm dentro de um balão que lembra o desenho de uma nuvem.

Tanto a associação com a ideia de que “quem lê viaja” quanto com a ideia de que “o livro fala” são, ao menos em nossa leitura, perniciosas. No primeiro caso, perpetuam o discurso

ideologicamente interessado de que a leitura é coisa para pessoas “viajantes”, desarticuladas do mundo, que “não têm mais o que fazer”, que “não precisam trabalhar”, que querem “fugir da realidade”. A criação do bordão provavelmente não considerou essas possibilidades, levando em conta apenas a dimensão lúdico-catártica que a leitura proporciona (ou seja, a evasão de uma realidade imediata pelo conhecimento de outras realidades, o que permitiria uma compreensão mais ampla da própria situação do leitor e de sua sociedade). Porém, querendo ou não, o termo “viajar” agrega à sentença os sentidos (supostamente) indesejados que sinalizamos. No segundo caso, a ideia de que “o livro fala” vem inculcar o entendimento de que o livro fala por si, de que o sentido está dado na superfície, desprezando a dimensão de atividade e de prática que a recepção de qualquer texto exige. Assim, resgata-se a noção de sentido como dado pronto, resultante da intenção do autor dada a lume numa sucessão de frases e períodos que permitiriam ao leitor, pelo simples processo de decodificação, acessar as “ideias originais”, das quais o texto funcionaria como perfeito espelho.

Um outro elemento que nos intriga é que, sobrepondo-se à imagem de um livro aberto que ocupa o canto inferior esquerdo da capa, temos uma montagem de textos estilizada. Esforçando-se por ler o que ali está escrito, o leitor perceberá que se trata de um texto que aborda a história da Língua Portuguesa, desde suas origens até a atualidade. O texto está fragmentado e o *designer* responsável optou por sobreposições que jogam, ainda, com a repetição do termo “Língua Portuguesa”, em fonte diferente e muito maior. No canto inferior direito aparecem as logomarcas do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e do Governo Federal.

A quarta capa, por sua vez, de *layout* mais limpo, reproduz grande parte da estrutura da capa. Um detalhe é que a “nuvem” – como temos chamado a mancha branca que se sobrepõe às cores verde e amarela, tanto na capa quanto na quarta capa – parece remeter, de modo estilizado, aos contornos do mapa do Brasil em sua parte Leste. Na capa, o mapa estaria de frente e continuaria seu contorno com os tons de verde que colorem a imagem de um livro aberto. Na quarta capa, o mapa estaria espelhado e todo preenchido pelo branco, sendo que os tons de verde e amarelo fariam as vezes do Oceano Atlântico.

Ao abrir o Catálogo, o leitor vê na contracapa os seguintes dizeres: “Presidência da República Federativa do Brasil / Ministério da Educação / Secretaria Executiva”, o que reafirma o programa em sua inserção ou abrangência nacional. Já a primeira página praticamente reproduz a capa. A segunda página, no alto, informa a estrutura organizacional responsável pela política em questão e pela confecção do Catálogo em apreciação: Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica, Diretoria de Ações de Assistência Educacional, Coordenação Geral de Materiais Didáticos e Coordenação Geral de Produção e Distribuição do Livro. Na sequência aparecem os nomes dos membros da Equipe Técnico-Pedagógica, da Equipe de Informática, da Equipe de Apoio, da Equipe Técnica do FNDE e os responsáveis por capa, diagramação e revisão. Logo abaixo está a ficha catalográfica e o endereço do Ministério da Educação para correspondência. Para além das inelutáveis exigências editoriais, toda essa descrição ou apresentação dos órgãos e equipes responsáveis parecem querer encenar a ideia de um exaustivo trabalho coletivo, que resulta de muitos interesses ou perspectivas em diálogo, embora estejam todos subordinados à mesma hierarquia institucional.

Na página 03, o sumário apresenta a estrutura do Catálogo, composta de “Carta aos professores” (p. 05), “Apresentação” (p. 07-09), “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio” (p. 11-17), “Orientações para escolha” (p. 19-20) e, por fim, “Resenhas” (p. 23-125), dentre as quais nos interessa especialmente aquela voltada para a obra didática que constitui nosso *corpus* (p. 23-32) e “Anexo” (p. 126-136).

A “Carta aos Professores”, na página 05, em seu primeiro parágrafo alerta que “[...] o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos” (SECRETARIA, 2008, p. 05). Afirma-se em seguida que “O acesso a esse instrumento [o livro didático] contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social”; ressalta-se que, contudo, “é fundamental a preocupação, no processo de seleção [dos livros didáticos a serem adotados], com a correção conceitual e com a propagação de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e à convivência solidária” (p. 05). De acordo com tais diretrizes é que o MEC, por meio da SEB e em parceria com o FNDE, estaria avaliando os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para o ano letivo de 2009.

É o terceiro parágrafo contudo que nos chama à atenção, pois seu único texto é: “Vocês [professores] escolherão, pela segunda vez, o livro de Português, com a opção de formato das obras em volume único ou coleção” (p. 05). Esse chamamento, “Vocês”, traz à consciência do leitor presumido (ou seja, o professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede pública) a (enorme) responsabilidade de que a capa – conforme a leitura que propusemos – já dava indícios: parece que se o professor não escolher bem o livro didático, dentre as opções disponíveis e constantes do Catálogo que tem em mãos, todo o trabalho, pelos

próximos três anos, bem como a aprendizagem dos alunos (e, por tabela, o “progresso da nação”) estarão severamente comprometidos. Não bastasse isso, o fato de este parágrafo curto trazer apenas a afirmação acima reproduzida dá a cada um dos termos empregados uma dimensão maior do que teria se diluído em uma estrutura sintática maior. Por isso, não podemos deixar passar despercebidas duas coisas: a estrutura “Vocês *escolherão, pela segunda vez*” e a estrutura “com a *opção* de formato das obras em volume único ou coleção”.

No caso da estrutura “Vocês *escolherão, pela segunda vez*”, destacamos o verbo “escolher”, pois ele reforça a responsabilização unilateral do professor pelo livro a ser adotado e, consequentemente, pelos resultados daí oriundos; destacamos, também, a locução adverbial “pela segunda vez”, já que funciona duplamente: *de um lado*, assegurando, da parte do governo, o compromisso com a palavra firmada, de manutenção dos programas nacionais do livro didático, numa atitude que vem legitimar a autoridade (moral, inclusive) da voz daquele que fala; *de outro lado*, retirando ao professor qualquer possível álibi (no caso, a inexperiência) em caso de má escolha, porque não será esta a primeira vez que o professor terá de lidar com o programa e seu processo de apresentação, seleção, aquisição e distribuição das obras, nem mesmo será a primeira vez que experienciará o uso desse recurso (o livro didático) em sala de aula.

Já na estrutura “com a *opção* de formato das obras em volume único ou coleção”, destacamos o termo “opção”, porque reitera que qualquer falha no processo é responsabilidade (ou, em português mais claro, culpa) do professor que terá *optado* por este ou aquele livro, em volume único ou no formato coleção. Essa leitura se reforça quando percebemos que, em um breve texto, o da “Carta aos professores”, de seis parágrafos curtos, aparece

o verbo “escolherão” (na estrutura “Vocês *escolherão*”, do quarto parágrafo); em seguida, aparece o termo “escolhidas” (na estrutura “O Catálogo do PNLEM/2009 contém a síntese das obras de Português avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007, que serão *escolhidas* por vocês, professores” e na estrutura “As obras *escolhidas* em 2008 serão distribuídas para utilização a partir de 2009”, no quinto parágrafo); e, por fim, no último parágrafo, aparece duas vezes o substantivo “escolha” (na estrutura “Desejamos que façam uma *escolha* coerente e que essa *escolha* represente o consenso entre todos os profissionais atuantes nesse processo”).

O item “Apresentação” se inicia com uma pergunta: “Como escolher o livro didático que será seu aliado nos próximos três anos?” (p. 07). Em seguida, o próprio Catálogo fornece a resposta, no parágrafo subsequente: “Professor, professora, este catálogo foi produzido especificamente com o objetivo de auxiliá-los nessa relevante tarefa!” (p. 07). Temos aí, do ponto de vista linguístico-discursivo, alguns itens importantes.

Primeiramente, a estratégia de iniciar a apresentação do Catálogo propondo uma pergunta, ou seja, simulando que se quer convidar o leitor previsto (o professor de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio na rede pública) a um diálogo. Essa mesma estratégia (a da pergunta inicial) vem a propósito encenar uma identificação daquele que é o leitor, com aquele(s) que assina(m) o texto: o(s) autor(es) deixa(m) ver que sabe(m) da inquietação que assalta o leitor quanto à difícil (e “relevante”) tarefa de *escolher* um livro didático dentre tantos.

Em segundo lugar, reforça-se o discurso da “Carta aos professores”, quando fica explícita a responsabilidade da *escolha* que se prolongará pelos “próximos três anos”. Em terceiro lu-

gar, o Catálogo, ao utilizar como vocativo a expressão “Professor, professora”, cria, por um lado, proximidade, ao pressupor os professores como interlocutores diretos, e, por outro lado, dá o bom exemplo do respeito à diversidade (no caso, quanto à questão dos gêneros), que prega nos critérios avaliativos impingidos aos livros inscritos, ao usar a forma masculina *e* a forma feminina (portanto, sem elidi-la ao masculino, como a estrutura da Língua Portuguesa permite). Em quarto lugar, é significativa a mudança de pessoa do discurso, pois toma-se, no singular, “Professor, professora” como vocativo e muda-se para o plural com a forma verbal “auxiliá-los [= auxiliar a *vocês*, e não mais a *você*, professor ou professora]: ou seja, quer-se mostrar que o mesmo cuidado que o Catálogo tem com você, professor(a), individualmente, estende-se à classe ou ao conjunto dos professores. Em quinto lugar, a afirmação de que “este catálogo foi produzido especificamente com o objetivo de auxiliá-los nessa relevante tarefa” sinaliza para duas realidades, do ponto de vista enunciativo: deixar marcado que o Catálogo tem como única razão de ser auxiliar o professor na escolha, pois foi *produzido para isso* – donde se presume que nenhum outro instrumento está tão apto a subsidiar ou a influenciar a escolha docente; e deixar marcado que nem o Catálogo e nem o PNLEM determinam a escolha do professor: antes “auxiliam” nessa “relevante tarefa”.

Há explícita, já desde a primeira linha, a ideia de que o livro didático é um *aliado*, opinião reforçada logo a seguir, no terceiro parágrafo: “Os professores sabem que o livro didático é *essencial* na busca dos caminhos possíveis para o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (p. 07, grifo nosso). Não nos parece evidente por que razões o livro didático seria “essencial” ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a menos que, implicitamente, o Catálogo esteja fazendo menção ao fato de que esse tipo de material serve frequentemente, para suprir as “deficiências” docentes, haja vista

uma formação inicial de má qualidade, aliada a um “recrutamento” que não prima pelo rigor. O LD, nessa perspectiva, acabaria por ser o principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação do conteúdo curricular mínimo e a aplicação do procedimento didático afim às prescrições do poder estabelecido.

Ao descrever o processo de produção do Catálogo, a “Apresentação” dá conta de que este “traz comentários sobre as obras didáticas de Português que foram recomendadas para aquisição pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)” e de que foi planejado para apresentar “a estrutura das obras, a análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, e algumas sugestões para a prática pedagógica”, não sem ressaltar que a versão que os professores têm em mãos é “o resultado de um processo que atravessou várias fases” (p. 07).

Parece-nos importante mostrar que o Catálogo se apresenta como súmula das informações importantes, de acordo com seu(s) autor(es), para que o professor tome a sua decisão quanto ao livro didático a ser adotado, no que vemos laivos da hesitação social, já apontada por Chartier (2007), diante da dialética entre a necessidade de acumular documentos (e, portanto, informações) e a correspondente necessidade de deles se desfazer, a fim de minimizar o caos informacional. Para o autor, estudar os parâmetros é o caminho para aventar hipóteses mais razoáveis para o entendimento de como funcionam as culturas e quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem pela preservação de uns documentos (ou informações) em lugar de outros. Apropriando-nos de seu ponto de vista, poderíamos afirmar que investigar os parâmetros adotados pelo(s) autor(es) do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 para a seleção de umas informações em

detrimento de outras permite-nos pensar nossa própria cultura, inclusive no que tange à eleição de um certo modelo de escolarização formal de nível médio e de formação de leitores.

Em seguida, no Catálogo, afirma-se que

A primeira fase [da produção do Catálogo] consistiu em *cuidadosa* análise das obras inscritas *pelas* editoras. Esse processo começou com a *averiguação* das especificações técnicas dos livros (formato, matéria-prima e acabamento), para garantir que os volumes que chegarão às *suas* mãos atendem aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC. Em seguida, as obras passaram por *detalhada* avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Essa etapa assegura que todas as obras listadas no catálogo – e que, portanto, poderão ser escolhidas por vocês – reúnam condições satisfatórias para serem usadas no trabalho pedagógico.

A avaliação mencionada foi realizada por uma *equipe* de *especialistas*, *professores* provenientes de *universidades públicas* de *várias regiões* do Brasil, *pesquisadores* no ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, que elaboraram como instrumento de análise a Ficha de Avaliação [...].

A partir da análise e do preenchimento da Ficha, foi elaborada uma resenha para cada obra selecionada. Para a avaliação das resenhas, nada melhor que contar com a colaboração dos próprios professores do Ensino Médio. Cada resenha foi cuidadosamente analisada por professores com larga experiência nessa etapa de ensino, para que,

finalmente, pudéssemos chegar à versão que vocês têm agora em mãos (SECRETARIA, 2008, p. 07-08, grifos nossos).

O uso do adjetivo “cuidadosa” para determinar o termo “análise das obras inscritas” tem o propósito de reforçar a legitimidade do resultado final do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLEM. Também o fato de se marcar que o processo de inscrição dos livros foi feito “pelas editoras” vem mostrar que qualquer editora que atendesse aos parâmetros instituídos pelo Programa poderia participar da seleção, o que acentua o viés democrático (ou democratista, conforme a leitura que quisermos) da seleção empreendida.

Ao afirmar que a etapa seguinte foi de “*averiguação* das especificações técnicas dos livros”, o Catálogo aponta para o fato de que os critérios de exclusão de obras (dentre os quais se inclui a qualidade do livro como *objeto material e produto de manufatura*) já estavam de antemão anunciados, razão pela qual não faria sentido contestar a reprovação (e, portanto, a exclusão) de um ou outro título em função de sua insatisfatória qualidade editorial.

Na sequência, na afirmação de que a etapa de *averiguação* das especificações técnicas dos livros (formato, matéria-prima e acabamento) teve o propósito de garantir que os volumes que chegariam “às *suas* mãos” atenderiam aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC, destacamos o uso do pronome “suas” junto com o substantivo “mãos”, pois refere-se às mãos dos professores (ou seja, daqueles aos quais o catálogo se destina): nesse ponto, cumpre sinalizar que parece, com essa construção linguística, que a preocupação com a qualidade editorial do livro visa a pôr nas mãos *dos professores* um material de excelência, minimizando-se, nesse ponto, surpreendentemente, a destinação final do livro ao discente.

Como segunda etapa da avaliação do PNLEM, aponta-se que as obras inscritas e aprovadas na primeira etapa passaram por “*detalhada* avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos”. Essa etapa, de acordo com o Catálogo, assegura que todas as obras listadas “reúnem condições satisfatórias para serem usadas no trabalho pedagógico” (p. 07). A ênfase que demos ao uso de “detalhada” para determinar o substantivo “avaliação” é da mesma monta da ênfase que demos ao uso do adjetivo “cuidadosa” para determinar o termo “análise das obras inscritas”: um e outro usos parecem carregar o propósito de reforçar a legitimidade do resultado final do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLEM.

Depois, apresentam-se os avaliadores do PNLEM como “uma equipe de especialistas, professores provenientes de universidades públicas de várias regiões do Brasil, pesquisadores no ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura” (p. 07). Certamente, não é ingênuo ou casual o uso dos termos “equipe” (para desmontar qualquer acusação de que o PNLEM adota uma perspectiva unitária ou monolítica) e “especialistas” (pois se quer marcar a seriedade da avaliação levada a cabo). Além disso, mostra-se que os especialistas não são apenas *professores* universitários, mas também *pesquisadores*. Por fim, ressalta-se que são professores provenientes de universidades *públicas* (que, no Brasil, gozam de maior prestígio e tradição em comparação às instituições privadas de ensino superior), de *várias* regiões do país (esvaziando, por antecipação, a acusação de um predomínio de profissionais radicados no eixo Rio de Janeiro – São Paulo – Minas Gerais) e que têm pontos de vista heterogêneos, pois pertencem a distintas comunidades de interpretação: atuantes no âmbito da Língua Portuguesa, da Linguística e da Literatura. Outro dado relevante é que a equipe de avaliadores do PNLEM elaborou como instrumento de análise a Ficha de Avaliação que, sendo a mesma para todas as

obras, uniformiza os critérios e procedimentos. Isso institui uma confiabilidade para os resultados obtidos.

Como última etapa da descrição do processo de avaliação dos livros, aparece a produção das resenhas para cada obra selecionada. De acordo com o Catálogo, para a avaliação das resenhas, “nada melhor que contar com a colaboração dos próprios professores do Ensino Médio” (SECRETARIA, 2008, p. 08). Como se vê, mais uma vez a perspectiva é a de incluir o professor, como destinatário do texto, tornando-o, além disso, agente e partícipe direto do processo. Afirma-se que cada uma das resenhas “foi cuidadosamente analisada por professores com *larga experiência* nessa etapa de ensino [o médio], para que, finalmente, pudéssemos chegar à versão que vocês têm agora em mãos” (p. 08). Da mesma maneira, o fato de se ressaltar a *larga experiência* dos professores atuantes no Ensino Médio responde antecipadamente à possível crítica de que o Programa, a avaliação e a classificação que fazem resultam de uma perspectiva unilateral, que só considera o saber teórico (em âmbito universitário), desprezando a prática de quem efetivamente está cotidianamente nas salas de aula da educação básica.

A “Apresentação” termina com o detalhamento da estrutura de cada uma das resenhas propostas para as onze obras aprovadas: síntese avaliativa (onde se tem uma visão geral das características do material didático, com destaque para pontos fortes e deficiências); sumário da obra (onde se apresenta a organização da obra em volumes, unidades e capítulos); análise da obra (onde se apresentam exemplos retirados dos volumes, para a discussão de aspectos conceituais, pedagógico-metodológicos, científicos, cidadãos, gráfico-editoriais etc.); e recomendações aos professores (onde se sugere como valorizar os aspectos positivos e superar as lacunas). Por fim, o penúltimo parágrafo da “Apresentação”

recomenda que os professores “não façam desse momento, que é importante, um acontecimento solitário”, mas “reúnam-se com os colegas, levem em conta o projeto pedagógico da escola e debatam as vantagens e desvantagens, ao analisar cada obra” (p. 09).

No que tange aos “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio” (p. 11-17), entendemos ser primordial ressaltar, no primeiro parágrafo, o discurso de que o contexto educacional contemporâneo “*exige* professores capazes de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade” (p. 11). Entendemos que o termo “*exige*” revela uma postura de coerção da instituição escolar, das práticas ali vividas e de seus protagonistas pelo mercado e seus agentes (inclusive governamentais), que determinariam o perfil não apenas dos alunos egressos almejados, mas da própria experiência formativa entendida como ideal durante o processo. Outro ponto que merece atenção é que os alunos são vistos como passivos, pois são os “professores capazes” que suscitarão *nos* alunos – e não *com* os alunos – “experiências significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade”; além disso, mais uma vez, a possibilidade do (in) sucesso na consecução de experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade é tributada à (in)competência / (in)capacidade do professor.

No corpo textual do primeiro e do segundo parágrafos, salta-nos aos olhos a reafirmação da fala de que “os materiais de ensino, e em particular o livro didático, têm papel relevante” e de que, por isso, “as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino devem levar em conta o compromisso com a melhoria e a ampliação dos recursos didáticos disponíveis”, pois “a obra [didática] deve auxiliar os professores no aperfeiçoamento da prática pedagógica” (p. 11). Esse tema já foi discutido, quando sinalizamos que esse discurso parece fazer latejar a afirmação

recorrente de que, no Brasil, os livros didáticos e os manuais de professor, especialmente, são o principal – quando não, único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica. Porém, o próprio Catálogo parece antecipar / esperar esse entendimento (o que não é surpreendente, já que seus redatores partilham conosco representações e práticas culturais, instituindo uma comunidade de interpretação e uma apropriação em muitos pontos semelhante), pois, nas linhas subsequentes afirma que “esse caminho [o da adoção de livros didáticos] não é único, uma vez que o universo de referências não se pode esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática” (p. 11) e que

[...] a prática dos professores não deve se respaldar tão-somente no uso da obra didática, mas que esse material deva contribuir para que eles [os professores] organizem sua prática e encontrem sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postulam e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola (SECRETARIA, 2008, p. 12-13).

Depois, o item intitulado “Princípios e critérios...” afirma que, na avaliação de qualquer obra didática para o Ensino Médio, deve-se considerar não só: a) sua atualização em relação aos conhecimentos da área específica de saber a que se destina; b) sua pertinência quanto às orientações curriculares nacionais; mas também c) sua adequação aos perfis de alunos e de professores visado, bem como às características gerais da escola pública e às situações recorrentes da interação professor-aluno nesse nível (médio) e modalidade (regular) de escolarização formal. Assim, a obra didática objeto do PNLEM deve estar em sintonia com os objetivos gerais do Ensino Médio, instituídos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, a saber:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...] (*apud* SECRETARIA, 2008, p. 12).

Dessa forma, o PNLEM entende que as obras inscritas que desejem ser aprovadas não podem veicular preconceitos, ignorar as discussões atuais sobre teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter conceitos ou informações errados ou distorcidos ou contrariar a legislação vigente. Portanto, as obras aprovadas e apresentadas pelo Catálogo estariam livres desses “defeitos”. Como corolário do discurso de correção, democracia (ou democratismo), eficiência, rigor e transparência que veio, como mostramos, paulatinamente sendo construído parágrafo a parágrafo em defesa do PNLEM, encontramos o seguinte trecho, que antecede a apresentação dos critérios eliminatórios e classificatórios de avaliação dos livros didáticos inscritos:

[...] o PNLEM apoia-se no aprimoramento de quase uma década do processo de avaliação de obras didáticas, iniciado no PNLD. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade das obras apresentadas em cada edição daquele Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, desde 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, obras didáticas cada vez mais próximas das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores (SECRETARIA, 2008, p. 13).

Nesse sentido, parece-nos que, por uma negociação assimétrica entre agentes sociais, em que a posição privilegiada é a do Catálogo (e de toda a arquitetura institucional / oficial que lhe subjaz), o professor (como indivíduo e como categoria) vai cedendo o lugar de parceiro respeitado para, pouco a pouco, ver-se acuado pelas estratégias de validação do conteúdo apresentado (ou imposto), e sem espaço para contestação (embora se reafirme insistentemente que a escolha final é do professor). O procedimento é semelhante àquele existente em relação ao leitor em formação quando diante da interpretação / resposta apresentada pelo livro didático (no nosso caso específico, o livro didático de língua e Literatura), pois, via de regra, o leitor em formação se vê constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área – o autor do livro didático –, legitimado, por sua vez, pelo selo editorial, pela escolha do professor (como figura de autoridade) e pela avaliação realizada pelos especialistas da área para o PNLEM (pois, obrigatoriamente, os livros adotados pela escola pública trazem o selo distintivo de avaliação positiva pelo Programa). Po-

demos, pois, concluir que, se a compreensão ou percepção dos livros apresentados pelo professor diverge da apresentação dos livros didáticos realizada pelo Catálogo, só pode ser ele, professor, quem está equivocado, que não é suficientemente “capaz” de compreender o que se lhe apresenta.

Entendemos, pois, que, se: a) as representações são produzidas por práticas (políticas, sociais, discursivas) e se b) o livro didático é um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos, então, o livro didático é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados e datados, ou seja, que falam de algum “lugar”. Da mesma forma, se: a) as representações são produzidas por práticas (políticas, sociais, discursivas) e se b) o Catálogo em análise é também um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos, então, o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa, na edição 2009, é portador de representações de sujeitos historicamente situados e datados e, assim sendo, de comunidades de interpretação: de um lado estão os especialistas avaliadores; de outro, os professores de Ensino Médio das redes públicas.

Dito de outra maneira, a representação do professor de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio no Catálogo produzido e distribuído pela SEB e pelo FNDE para a escolha das obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas brasileiras para o ano letivo de 2009 é a de alguém que precisa ser tutelado para a realização de escolhas teórico-metodológicas concernentes ao exercício docente. Além disso, parece que, se antecipando a qualquer ímpeto contestatório, o Catálogo rebate as possíveis críticas, usando, explícita e simultaneamente, o discurso da autoridade acadêmica e o discurso da experiência.

Entendemos que essa prática, aventada nos parágrafos precedentes, é atenuada quando seguida pela apresentação dos elevados preceitos éticos propugnados nos critérios comuns de avaliação dos livros didáticos de todo o Ensino Médio, e não apenas dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Nos critérios comuns, há dois subtipos: os eliminatórios e os classificatórios. Quanto aos critérios *eliminatórios*, o Catálogo nos informa que todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos, a correção e a adequação conceituais, a coerência e a pertinência metodológica e, por fim, deverão seguir preceitos éticos. Assim, “a não-observância de qualquer um desses critérios, por parte de uma obra didática, resultará em proposta contrária aos objetivos a que ela deveria servir, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLEM” (SECRETARIA, 2008, p. 13). Quanto aos critérios de *qualificação*, o Catálogo afirma que as obras são classificadas com base nos aspectos teórico-metodológicos e conteudísticos e que se espera que a obra didática aborde as questões de sexo e gênero e as relações étnico-raciais e sociais, denunciando as diversas formas de violência e promovendo positivamente as minorias. Exige-se, também, o uso da linguagem “gramaticalmente correta” (p. 16).

Por fim, dentro dos parâmetros gerais de avaliação das obras inscritas no PNLEM, o Catálogo ressalta ainda os *critérios de avaliação do livro do professor* (explicitação e explicação da estrutura geral da obra, formulação clara e precisa dos manejos pretendidos ou desejáveis, sugestão de atividades complementares, correção das atividades e exercícios, discussão do processo de avaliação, informação sobre conhecimentos atualizados e/ou especializados) e da *estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais* (sumário, cor principal dos textos, legibilidade, qualidade de impressão, *layout* das páginas, pertinência das ilustrações, recorrência a diferentes linguagens, créditos e referências, elementos pós-textuais etc.).

Com relação às “Orientações para escolha” (p. 19-20), o Catálogo do PNLEM afirma, de saída, que o livro didático destinado ao Ensino Médio tem muitos papéis a cumprir, dentre os quais: favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, oferecer informações que contribuam para a inserção dos alunos no mercado de trabalho e oferecer informações atualizadas que apoiem a formação continuada dos professores. Assim, “a escolha do livro deve ser criteriosa e afinada com as características da escola, dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos” (SECRETARIA, 2008, p. 19). Essa mesma indicação é retomada em diferentes partes do texto, com outras palavras. Além disso, chama-se à atenção para a necessidade de “um cuidado todo especial” na hora de os professores avaliarem o livro do professor, pois “é com ele que vocês irão contar no momento de definir os caminhos a serem seguidos” (p. 20). Por fim, as “Orientações...” terminam com mais um chamamento à responsabilidade dos professores na escolha: “[...] esperamos que vocês realizem uma escolha consciente, capaz de contribuir, efetivamente, para a consecução dos objetivos pedagógicos nos próximos três anos e, principalmente, para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos” (SECRETARIA, 2008, p. 20).

Antes de passarmos às páginas seguintes, em que: a) justificaremos melhor nosso recorte de trabalho; b) descreveremos nosso *corpus*, tanto a partir da resenha constante no Catálogo, quanto a partir de uma apresentação dos autores e da própria obra; e c) analisaremos o capítulo especificamente dedicado a Drummond em Cereja e Magalhães (2004), cotejando-o com os capítulos análogos constantes em outras obras de Língua Portuguesa e Literatura dedicadas ao Ensino Médio, cumpre sinalizar que o Catálogo, desatendendo do que exige dos livros didáticos que avalia, não apresenta, além da “Ficha de Avaliação”, nenhum elemento pós-textual (nem ao menos uma listagem dos autores e obras cujas concepções epis-

temológicas embasam as escolhas do Programa), como seria esperado. Esperaríamos, também, uma apresentação ainda que sucinta (formação, filiação institucional, experiência) dos avaliadores e da equipe executiva do PNLEM 2009: Língua Portuguesa, mas nada disso existe – no que vemos uma lacuna, uma vez que acaba por impedir que os leitores (os profissionais da escola responsáveis pela escolha do livro) possam conhecer os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação do livro didático.

Como já sinalizamos, esse acompanhamento dos engendramentos discursivos que fomos tentando empreender passo a passo, no Catálogo do PNLEM 2009: Língua Portuguesa, é resultante do redimensionamento dos paradigmas interpretativos / epistemológicos da realidade e do questionamento a toda forma de saber monolítico, pela proposição do respeito às diferentes formas de apreensão do mundo, que influíram na instituição de novos objetos e consequentemente de novos métodos de investigação. Se a segunda e a terceira gerações do influxo de pesquisas sobre o livro didático, por exemplo, nasceram desse movimento, bem como os estudos sobre a história do ensino de leitura e da formação do leitor, aos quais alude Schwartz (2010), crescem, hoje, as pesquisas que tomam os livros didáticos, os cadernos e outras fontes tradicionalmente menos prestigiosas como tema ou objeto, de dentro de uma perspectiva cultural, como temos feito até aqui, neste trabalho, privilegiando o fato de que as representações dadas a ler em materiais impressos e escritos (como o Catálogo e o livro didático, por exemplo) são originadas por práticas resultantes da ação de sujeitos inseridos social e historicamente.

No Brasil é recorrente o discurso que atribui ao professor da educação básica uma formação deficitária e que reitera a falta de rigor ou exigência no recrutamento de trabalhadores da educação, portanto é “natural” que o Catálogo do PNLEM

2009: Língua Portuguesa, destinado a tais profissionais, tome parte nesse tipo de representação cultural. Assim, o desvelamento que tentamos empreender de estratégias retórico-discursivas e de artimanhas linguísticas detectáveis no texto do Catálogo tem que ver com o desejo de transformação das práticas culturais e das apropriações levadas a turno por determinadas comunidades de interpretação, para que se gestem novas representações culturais, que, por sua vez, deem origem a novas práticas culturais – num movimento incessante de transformação, ao qual atribuímos a dinâmica do próprio exercício da pesquisa, da docência e – por que não dizer? – da vida.

3.2 O livro didático inventado pelo PNLEM e pela prática da docência e da pesquisa

A coleção didática *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, já faz parte do imaginário daqueles que lidam com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio e daqueles que pesquisam os livros didáticos destinados ao mesmo fim, pois se trata de uma das obras mais bem avaliada pelas edições do PNLEM (de 2006 e 2009) e também de uma das obras com mais altas tiragens editoriais. Assim, por que razões tomamos tal coleção como nosso principal *corpus* para o estudo da invenção de Carlos Drummond de Andrade pelo livro didático do Ensino Médio? Porque, além das razões inerentes à nossa escolha teórico-metodológica, entendemos que se trata de um trabalho representativo de um conjunto contemporâneo de livros didáticos de Ensino Médio no que diz respeito ao tema que abordamos nesta pesquisa e às questões às quais nos propusemos responder. No entanto, cotejaremos nossas análises

de Cereja e Magalhães (2004) com um levantamento / produção de dados que empreendemos ao considerarmos alguns livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio publicados nos últimos anos, a fim de balizarmos nossas conclusões.

Ao contrário da ordem sugerida pelo título deste capítulo, primeiramente apresentaremos uma leitura de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) a partir de nossa experiência particular como docente da educação básica e como pesquisadora, para, em seguida, apresentarmos a leitura de *Português: Linguagens* construída pelo Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: Língua Portuguesa, na edição de 2009, especialmente em relação aos pontos concernentes ao ensino-aprendizagem de Literatura. Depois, tentaremos mostrar como tais leituras se friccionam (entre permanências e diferenças) e como o pertencimento a determinada comunidade de interpretação interfere no processo de construção de representações e na invenção de diferentes versões ou perfis de um mesmo objeto cultural.

De saída, interessa-nos que, conforme *Português: Linguagens* (2004), William Roberto Cereja é graduado em Português / Linguística, licenciado em Português e mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, por fim, professor da rede particular de ensino de São Paulo. Thereza Cochar Magalhães, por sua vez, é graduada em Português e Francês e mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara. Juntos, são autores de dez livros ou coleções didáticas: a) para o ensino fundamental: *Português: linguagens* (1ª a 4ª séries); *Português: linguagens* (5ª a 8ª séries); *Gramática: texto, reflexão e uso* (5ª a 8ª séries); *Gramática reflexiva* (5ª a 8ª série); e *Todos os textos* (5ª a 8ª séries); e b) para o Ensino

Médio: *Português: linguagens* (Ensino Médio); *Literatura brasileira; Panorama da Literatura Portuguesa; Gramática reflexiva* (Ensino Médio); e *Texto e interação* – todos muito bem aceitos pelas escolas e professores, o que resulta em altas vendas.

Como nosso interesse precípua é o capítulo em que *Português: Linguagens* aborda a poética de Carlos Drummond de Andrade, centraremos nossas descrições e comentários no terceiro volume da coleção destinada ao Ensino Médio, especificamente no que tange ao ensino-aprendizagem de Literatura. Na quarta capa deste terceiro volume lemos que se trata de “obra reconhecida por professores e alunos como a mais moderna e completa no segmento” e que,

Atendendo às necessidades do estudante de Ensino Médio do novo milênio, e dando continuidade à proposta que deu origem à obra e inspirou seu título – a de trabalhar com diferentes tipos de linguagem –, esta edição, além de trazer novas sugestões de filmes, livros, músicas, sites, pesquisas, atualiza conteúdos e altera significativamente a metodologia de ensino de Literatura.

O estudo da Literatura, que se caracterizava pela preocupação em estabelecer relações com a produção cultural dos nossos dias – cinema, música, teatro, TV, etc. –, apresenta agora, de forma pioneira em livros didáticos, cruzamentos entre as Literaturas brasileira e portuguesa, por um lado, e as Literaturas européia, americana e africana de Língua Portuguesa, por outro. [...] Além desse estudo comparado, os cruzamentos são ainda mais enriquecidos com roteiros sistematizados de análise de pintura e de filmes. [...]

Enriquecida com o uso de quatro cores [sistema de impressão] em todos os volumes e com um projeto gráfico que viabiliza o diálogo entre a cultura brasileira e outras culturas, ou entre passado e presente, ou ainda entre as diversas linguagens, a obra aproxima o estudo de português da realidade do aluno e torna o aprendizado mais estimulante, dinâmico e significativo (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, quarta capa).

Vemos no trecho reproduzido acima que se reiteram as informações que demos anteriormente, e que um dos “carros-chefe” da inovação didático-metodológica e conteudística da obra em questão (e, provavelmente, um dos motores de seu sucesso) é justamente a revisão da abordagem da Literatura, pela via do diálogo com outras linguagens, com outras Literaturas e com outras culturas. Desde a capa e a quarta capa essas características (o diálogo com outras linguagens, outras Literaturas e outras culturas) são abordadas visualmente:

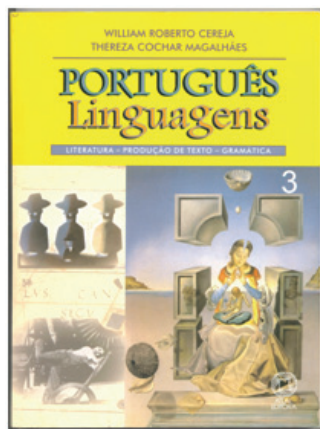


Imagem 03 – Capa de Português: Linguagens (v. 3) (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)



Imagem 04 – Quarta capa de Português: Linguagens (v. 3) (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)

Vemos que o fundo ao qual se sobrepõem todas as demais imagens é uma reprodução estilizada de um mapa do Brasil dos primórdios de nossa colonização. Esse signo remete a particularidades de nossa cultura e de nossa produção artística, pela evocação de uma suposta “brasilidade”. Tais particularidades servirão como um dos polos do diálogo (com outras linguagens, Literaturas e culturas – e, portanto, com distintas visões de mundo) que a obra defende. Por outro lado, as imagens sobrepostas a esse mapa estilizado, em apropriação ativa das práticas e representações culturais para que apontam, tentam abarcar figuras (humanas ou não) paradigmáticas desse processo de confluência de informações (oriundas de distintas comunidades de interpretação) concernentes ao estudo da língua e Literatura em perspectiva dialógica: exigem, pois, que o leitor (avaliador do PNLEM, professor e estudante) tome parte em dada comunidade de interpretação, ou seja, não apenas reconheça os signos ali dispostos, mas possa localizá-los na ambiência cultural desejada: todos eles remetem a momentos de questionamento e reformulação de paradigmas estéticos e epistemológicos. A mesma estratégia empregada na capa e na contra capa da edição em análise foi utilizada no volume único de *Português: Linguagens*, avaliado pelo PNLEM 2006:



Imagem 05 – Capa de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)

Também as capas de três edições distintas da obra intitulada *Literatura Brasileira*, assinada pelos mesmos autores (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, 2000 e 2005), indicam a atualização didático-metodológica e conteudística promovida pelos autores e sua equipe editorial ao longo de sucessivas reedições (referimo-nos, aqui, especificamente ao ensino-aprendizagem de Literatura). Essa nossa análise é significativa na medida em que os capítulos dedicados aos conteúdos de Literatura em *Português: Linguagens* (2004) são praticamente idênticos a capítulos específicos de *Literatura Brasileira* (especialmente nas edições de 2000 e 2005).



Imagem 06 – Capa de Literatura Brasileira (CEREJA; MAGALHÃES, 1995)



Imagem 07 – Capa de Literatura Brasileira (CEREJA; MAGALHÃES, 2000)



Imagem 08 — Capa de Literatura Brasileira
(CEREJA; MAGALHÃES, 2005)

Na edição de 1995 de *Literatura Brasileira*, a imagem que ilustra a capa parece uma alegoria de três pilhas de livros, os quais, em cores bem vivas, contrastam com o fundo azul sóbrio. A aura de modernidade está no uso de cores de matizes flúor. Contudo, a concepção de ensino-aprendizagem que parece subjacente é aquela que objetiva a aquisição de informações, sem preocupação aparente com a perspectiva dialógica, tão valorizada em *Português: Linguagens*; nesse sentido, o estudo de Literatura brasileira privilegiaria o acúmulo de leituras, numa concepção bancária de conhecimento e de educação.

Na edição de 2000, a capa de *Literatura brasileira* passa a já indicar uma mudança de paradigmas, pela reunião de quatro quartos distintos de faces humanas para formar um rosto sincrético. Ganha importância o uso destacado das cores verde, amarela e azul (que remetem à bandeira nacional brasileira), em antecipação à capa da edição seguinte.

Por fim, na edição de 2005, no alto, temos um fragmento de tela pertencente a nosso modernismo heróico, que retrata uma plantação de bananeiras, em evidente referência à brasilidade. Na faixa intermediária da capa notamos que o título original, *Literatura Brasileira*, foi acrescido de um subtítulo: “em diálogo com outras Literaturas e outras linguagens”. Na parte inferior da capa, sob um fundo púrpura, aparecem imagens que guardam relação com o mundo das artes em geral e da Literatura em particular, remetendo não apenas a aspectos da cultura nacional, mas também estrangeira.

Partindo dessas leituras das capas, fomos comparar o conteúdo interno da primeira e da terceira edições do livro – como duas pontas de uma transformação processual –, especificamente no que tange ao nosso foco maior: ou seja, a apresentação de Carlos Drummond de Andrade (trata-se do capítulo 33, na edição de 1995, e do capítulo 49, na edição de 2005). Com relação à edição de 1995, é importante ressaltar que sua apresentação gráfica é muito mais simples, contudo já sinaliza para a “estética do *hiper-link*” que notamos na edição de 2000 e, ainda mais, na de 2005. Também a qualidade do papel se altera, para melhor. Outro ponto importante é que na edição de 1995 privilegiam-se as fotografias; na edição de 2005 privilegiam-se os diálogos com outras artes e gêneros de obras, as quais, muitas vezes, nem sequer guardam pertinência explícita com o conteúdo verbal em foco. Nos dois quadros a seguir apresentamos um resultado mais sistematizado da comparação empreendida.

Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Literatura brasileira: 2º grau. São Paulo: Atual, 1995.	CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Literatura brasileira: Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.
---	---	---

Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	Apesar de trazer ao leitor boas informações biográficas de Carlos Drummond de Andrade (origem, formação, ingresso no funcionalismo público, aproximação e distanciamento do Partido Comunista etc.), o livro didático não articula tais dados com a sua produção poética, salvo o trecho dedicado à fase social, onde a simpatia do poeta com o Partido Comunista é retomada.	O livro didático traz boas informações biográficas de Carlos Drummond de Andrade – origens, formação, atividades profissionais e relações políticas e literárias –, porém não as articula com sua produção literária, exceto pela relação entre a fase social de sua poesia e a simpatia que o poeta teve num determinado período pelo Partido Comunista.
Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	É um texto narrativo que se divide em tópicos ao tratar das características literárias de Carlos Drummond de Andrade.	Texto narrativo que se divide em tópicos de acordo com fases propostas para a apresentação das características de Carlos Drummond de Andrade.
Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	Privilegiando apenas a obra poética de Carlos Drummond de Andrade, os autores dividem os traços estilísticos e estéticos por fases, cabendo a cada uma delas um tópico separado. Assim, são ressaltados traços como ironia, humor, linguagem coloquial e o gauchismo (primeira fase), interesse pelos problemas da vida social, consciência da debilidade do mundo, poesia a serviço da causa revolucionária (segunda fase), poesia reflexiva, filosófica, metafísica e poesia nominal, com tendências ao Concretismo, preocupação com recursos fônicos, visuais e gráficos (terceira fase), retorno a temas como infância, família, Itabira (quarta fase). Lembrem, ainda, que após a morte do autor foi publicado o conjunto de poemas eróticos com o título de O amor natural.	Os autores dividem os traços estilísticos e estéticos de Carlos Drummond de Andrade da seguinte maneira: ironia, humor, linguagem coloquial, gauchismo, pessimismo, individualismo (primeira fase), interesse pelos problemas da vida social, consciência da debilidade do mundo (segunda fase), poesia reflexiva, filosófica e metafísica e poesia nominal, preocupada com recursos fônicos, visuais e gráficos, tendências ao Concretismo (terceira fase), retomada de temas norteadores como infância, família e Itabira (quarta fase). Breve comentário sobre características de Farewell, livro publicado após a morte do poeta, com presença de elementos constantes como reflexão filosófica, humor e erotismo contidos, ironia etc. Nenhuma menção a O amor natural (diferentemente do que ocorria na edição de 1995).

Tipos de exercícios mais recorrentes	O conjunto de dez exercícios dedicados aos dois poemas de Drummond apresenta grande variação de abordagens em suas questões, como interpretação textual, análise formal, articulação intertextual e retomada de informações presentes nos poemas e trabalhadas durante o capítulo. Ao fim da unidade “A poesia de 30”, onde se encontra o trecho dedicado a Carlos Drummond de Andrade, há quatro exercícios de vestibulares que transcrevem fragmentos de poemas de Drummond. Eles exploram a interpretação textual em conjunto com a análise do momento histórico, a comparação e análise entre trechos, a retomada de conhecimentos adquiridos durante o estudo da unidade e o reconhecimento de obras publicadas pelo poeta.	O capítulo dedicado a Drummond apresenta quinze questões acerca de dois poemas. Elas privilegiam a interpretação literária e a reflexão, havendo também a articulação intertextual, a retomada de conceitos previamente trabalhados, a análise formal e um breve exercício envolvendo interpretação e elementos gramaticais. Os exercícios que aparecem no fim da unidade exigem interpretação, localização de informações e comparação entre poemas de Drummond e os seguintes textos: “Cântico negro”, de José Régio, um soneto de Pablo Neruda e o quadro Roda (1942), de Milton Dacosta.
Obras ou fragmentos mencionados	São citados integralmente os poemas “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Política literária”, “Poema de sete faces”, “Poesia”, “Mundo grande”, “A ingaia ciência”, “Hipótese”, “José”, “Congresso internacional do medo” e “Mãos dadas”. Há também os fragmentos de “Amor – pois que é palavra essencial”, “A flor e a náusea”, “Procura da poesia” e outros fragmentos poéticos sem títulos. Conta ainda com um trecho do comentário de Drummond em Autobiografia para uma revista e um pequeno fragmento de entrevista concedida ao repórter Ary de Andrade.	São mencionados os poemas “Quadrilha”, “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Poesia”, “Poema de sete faces”, “Unidade”, “José”, “As sem-razões do amor”, “Amar”, um fragmento de “Mãos dadas” e dois outros não intitulados. Há também um comentário do poeta sobre sua obra, sem indicação de onde foi retirado, e um pequeno trecho de entrevista concedida ao repórter Ary de Andrade.

Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Os poemas “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Política literária”, “Poesia”, “A ingaia ciência”, “Hipótese” e os fragmentos são utilizados como exemplo de características apontadas no texto. “Mundo grande” e “Poema de sete faces” são abordados nos exercícios durante o capítulo dedicado ao poeta, sendo o último também rapidamente comentado em um tópico denominado “Ampliando o estudo do texto”. Ao fim da unidade, há quatro exercícios de vestibulares que utilizam os fragmentos de “A flor e a náusea”, “Procura da poesia” e de um poema não intitulado.	Os poemas “Quadrilha” e “Poema de sete faces” são utilizados em conjunto com exercícios durante o trecho dedicado a Carlos Drummond de Andrade; “José”, “As sem-razões do amor” e o fragmento de “Mãos dadas” aparecem em exercícios ao fim da unidade que abrange a poesia de 30; “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Poesia”, “Unidade” e dois fragmentos não intitulados surgem em meio ao texto como exemplos das características citadas.
Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Há uma fotografia não datada de Carlos Drummond de Andrade; uma fotografia da fachada da casa em que nasceu, em Itabira; uma caricatura do poeta feito por Moura; um fac-símile do poema “O gato solteiro”, que foi escrito em um cartão pessoal; um detalhe da capa do disco Antologia poética (1979); uma sequência fotográfica de Carlos Drummond de Andrade durante a gravação do disco Antologia poética; e uma ilustração de Milton Dacosta publicada no livro O amor natural.	Encontram-se as seguintes imagens: a pintura Visão interna – agonia, de Ismael Nery; a pintura Casal (II), de Lasar Segall; a imagem de Drummond retratado por Portinari; duas autocaricaturas de Drummond; imagem da capa do livro Carlos & Mário; fotografia de Drummond com dedicatória enviada a Mário de Andrade; imagem da capa do disco Poesias, de Drummond e Bandeira; cartaz do filme O vestido, de Paulo Thiago.

Outras observações pertinentes	O livro didático insere em quadros separados algumas informações complementares, como comentários, intertextualidades e textos de outros escritores / pesquisadores sobre Carlos Drummond de Andrade.	Durante o desenvolvimento do capítulo dedicado a Carlos Drummond de Andrade os autores do livro didático inserem quadros com informações complementares que abordam intertextualidades, observações e opiniões de outros escritores / pesquisadores sobre o poeta. Além disso, entre duas unidades do livro didático há uma seção chamada “Intervalo” com sugestões de atividades e projetos para as aulas de Literatura. Após a unidade que se dedica à poesia de 30, uma das atividades em tal seção propõe a criação de um jogral em formato de show com poemas de Carlos Drummond de Andrade. O livro didático apresenta uma possibilidade de jogral com o poema “Amar”.
--------------------------------	---	--

Quadro 01 – apresentação de Carlos Drummond de Andrade (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 372-384 e CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 482-490)

A comparação mostrada nas tabelas acima confirma que nossa hipótese de leitura, a partir das capas, não se mostrava absurda, haja vista a nítida transformação da obra de uma postura bancária (que prima pela simples apresentação e fixação de informações) para uma postura mais dialógica, que se propõe a estabelecer relações entre linguagens, Literaturas e culturas distintas, mesmo que, para isso, o repertório de informações especificamente relacionadas à Literatura tenha que ser “enxugado”. Essa transformação vem, sem dúvida, atender às mudanças por que a educação básica – e especificamente o Ensino Médio – passou nos últimos anos.

Tornando a *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), somos forçados a reconhecer que o fato de se tra-

tar de um livro didático (cuja conceituação é problemática e cuja instituição de modos de ler se dá pela confluência das funções referencial, instrumental, ideológica, cultural e documental) nos faz virar a capa com a expectativa de encontrarmos uma seleção ou recorte daquilo que é mais representativo (ou “essencial”) para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (especialmente pela complexificação das práticas de leitura e produção de textos) e para a apropriação do nosso patrimônio literário, tendo em vista que o estudante de Ensino Médio atenda, no que concerne à área focalizada, aos objetivos instituídos para esse nível de ensino, conforme a expectativa do próprio PNLEM.

No entanto, antes do “conteúdo” propriamente dito de língua e Literatura previsto para o 3º ano do Ensino Médio (já que privilegiamos o terceiro volume da coleção), a primeira página institui um protocolo de leitura que é comum aos livros de modo geral, e não apenas aos didáticos: a apresentação de um currículo sumário e o arrolamento de outras obras do(s) autor(es). O intuito é não apenas assegurar ao leitor a qualidade do que vem a seguir, mas mostrar que qualquer divergência tem que ser considerada criteriosamente, haja vista que não se trata de obra de amadores / iniciantes / aventureiros, mas de *especialistas*.

Em semelhança ao que apontamos na retórica do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, o fato de se destacar não apenas a formação acadêmica (em nível de graduação e pós-graduação) dos autores, mas também a sua experiência docente na educação básica, parece visar a restringir a possibilidade de que a obra em questão seja apontada como oriunda de uma única perspectiva: a teórica (da universidade) ou a prática (da escola). Quer-se convencer o leitor, de antemão, de que a obra funciona como ponte a unir as duas pontas do suposto abismo. Não bastasse isso, abaixo do título da obra (*Português: Linguagens*) e da

indicação do volume (3º), temos a especificação do nível a que se destina (médio), imediatamente seguido da edição (4ª) e do número da reimpressão (5ª) – o que vem reafirmar o protocolo instituído pela apresentação dos autores e de sua produção: a saber, a legitimidade do livro que o leitor tem em mãos. Tudo isso parece querer dizer que as sucessivas reimpressões e reedições funcionam como um selo de qualidade que se adere à própria obra.

Outro aspecto que se coaduna às análises que fizemos do Catálogo diz respeito ao destaque dado ao trabalho *de equipe*, na confecção da obra em questão. Mencionam-se o gerente editorial, o editor, o assistente editorial, o preparador de textos, os revisores, os pesquisadores de iconografia, o gerente de arte, o assistente de produção, o supervisor de arte, o diagramador, o coordenador eletrônico, os autores do projeto gráfico e da capa e, por fim, os ilustradores. Não bastasse, para além de membros já mencionados da extensa equipe, os autores destacam agradecimentos

À professora Ciley Cleto, que nos apoia didaticamente, difundindo nossas propostas de ensino junto a professores e escolas.

Às professoras Janice Figueiredo Pereira, Maria Aparecida Boschi Ribeiro e Ciley Cleto, que colaboraram com leituras e sugestões de textos e exercícios (CERES-JA; MAGALHÃES, 2004, p. 04, grifos nossos).

Vemos aí, mais uma vez, uma tentativa de reafirmar que as propostas didáticas dos autores são testadas e aprovadas por professoras que se subentende atuarem na educação básica – especificamente, no Ensino Médio: o que ajuda a confirmar a presumida pertinência (teórico-prática) do enfoque dados aos conteúdos e dos exercícios propostos.

Uma outra informação curiosa que merece nossa atenção é que, ao agradecerem a seu editor, os autores afirmam que se trata de “editor incomum, que sabe compartilhar e não teme o novo” (p. 04); dessas palavras deduz-se que os autores classificam a própria obra como “nova” ou “inovadora” – daí a importância de um “editor incomum”, que encampe o projeto. Além disso, o uso de três adjetivos determinantes é significativo no texto dos “Agradecimentos”: “*competente* grupo editorial”, “*cuidadosa* pesquisa iconográfica” e “*preciosas* sugestões na preparação do texto” (p. 04, grifos nossos): apesar de tais adjetivos pretensamente virem para elevar / engrandecer a participação daqueles a quem se dirigem os agradecimentos, acabam, no fim, por elevar / engrandecer a própria obra didática (que, se conclui, é fruto do esforço conjunto de um grupo editorial competente, de uma pesquisa iconográfica cuidadosa e de um texto enriquecido por sugestões preciosas).

Sabemos que foi tradição (e talvez ainda seja) na produção de livros didáticos brasileiros que fossem planejados e executados por grandes equipes, todavia assinados por um ou dois autores, em geral de renome, que emprestavam seu prestígio e *know-how* ao empreendimento (no sentido comercial mesmo), em atendimento a demandas de determinados nichos de mercado. No entanto, quando isso acontecia, tais equipes de planejamento e execução eram subsumidas do texto final. Na atualidade é evidente que os livros continuam sendo gestados e dados à luz por grandes equipes, coordenadas por grandes grupos editoriais, em atendimento a determinados nichos de mercado, como sinaliza Roger Chartier (ao mencionar o papel de editores, revisores, tipógrafos, diagramadores, na forma final – e, portanto, no conteúdo dos livros): contudo, embora se trate de uma produção coletiva, parece-nos que não se pode reduzir, no caso em foco, a autoria a uma (mera) “etiqueta”. Todos os livros didáticos e obras de referência assinados pelos autores partilham de uma fundamentação teórico-me-

todológica de base bakhtiniana. Porém, como nos adverte Roger Chartier (2002), a questão da autoria, também neste caso, é resultado de um longo (e dinâmico) processo social de consolidação de leituras e, portanto, de representações sócio-historicamente instituídas: talvez o papel da editoria seja justamente o de reforçar os traços de autoria que vêm se legitimando em meio às práticas escolares / acadêmicas como os mais pertinentes no que concerne à produção de materiais destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

Já na “Apresentação” de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 03), podemos identificar procedimentos retórico-discursivos e estratégias linguísticas semelhantes àqueles mapeados no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009. Referimo-nos, por exemplo:

a) *ao foco dirigido ao leitor presumido / potencial* (no caso do livro didático, temos como destinatário um “Prezado estudante”; no caso do Catálogo, “Professora, professor”) – o que dá mostras de uma circunscrição (ao menos aparente) da comunidade de interpretação que se inscreve no texto;

b) *ao discurso que tenta descrever / caracterizar nossa época* (no caso do livro didático, temos “No mundo em que vivemos, a linguagem permeia cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas [...], os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes”; no caso do Catálogo, “No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos [...], o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho” – o que dá mostras de uma tentativa de aproximação entre o mundo do leitor presumido / potencial e a pertinência do material que tem em mãos para sua plena inserção neste mesmo mundo; e

c) *aos procedimentos de aproximação do leitor presumido / potencial*, retomando aspectos de sua (auto)representação (no caso do livro

didático, “Enfim, este livro foi feito *para você, jovem* sintonizado com a realidade no século XXI que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente”; no caso do Catálogo, “O julgamento sobre a qualidade das obras recomendadas cabe *a você, professora ou professor*”).

Quanto ao sumário de *Português: Linguagens*, destacamos que se apresenta bem detalhado, com uso apropriado de recursos visuais como letras em caixa alta e negritos para marcar subdivisões internas (respectivamente, os títulos de unidades e títulos de capítulos), de modo que se facilita a organização lógica do pensamento e se permite encontrar sem grande dificuldade os conteúdos curriculares.

Contudo, parece-nos que a maneira como se organizou a distribuição dos conteúdos e, conseqüentemente, como se estruturou o sumário da obra termina por segmentar o currículo proposto para o terceiro ano do Ensino Médio como tripartido em Língua (ou Gramática), Produção de Texto e Literatura. Tomando como exemplo a Unidade 4, intitulada “A segunda fase do modernismo. A poesia de 30”, temos os seguintes capítulos: “A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade”; “O debate regado público: estratégias de contra-argumentação”; “Concordância. Concordância verbal”; “Murilo Mendes e Jorge de Lima: a poesia em pânico”; “O texto argumentativo: a seleção de argumentos”; “Concordância nominal”; “Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”; “O texto argumentativo: a informatividade e o senso comum” e “Diálogos com a poesia de 30”.

Com base na exposição dos títulos dos capítulos que compõem a Unidade 4 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, já poderíamos supor que os capítulos se alternem entre as três “frentes” em que comumente se segmenta a área de Língua

Portuguesa e Literatura: Língua (como sinônimo de Gramática), Produção de Texto e Literatura. Mas a mera análise dos títulos de capítulos poderia nos guardar surpresas, quando nos lançássemos aos conteúdos propriamente ditos, já que, por exemplo, o debate regrado público e a concordância poderiam ser trabalhados a partir das leituras realizadas no capítulo dedicado à poesia drummondiana. Contudo, não é isso o que acontece, pois a análise de conteúdo dos capítulos mostra que eles se organizam estanque e autonomamente, de modo que os tópicos curriculares concernentes a cada uma das “frentes” não se interrelacionam. Uma hipótese para essa opção do livro didático seria favorecer que o professor o utilizasse na ordem em que desejasse, sem ser coagido pela ordenação de conteúdos proposta (pois, por exemplo, poderia trabalhar o capítulo sobre Concordância Verbal sem que os alunos tivessem tido ainda contato com a poesia de Drummond). Porém, nossa experiência docente nos faz crer que essa opção do livro didático tem mais a ver com a realidade das escolas particulares, em que comumente a área de Língua Portuguesa e Literatura é, como já dissemos, tripartida entre professores “especializados”, muitas vezes sem que haja qualquer orquestração, seja metodológica, seja conteudística, seja procedimental entre os diferentes profissionais.

Do ponto de vista da resenha constante no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 (SECRETARIA, 2008, p. 23-32), a obra *Português: Linguagens tem a Literatura como fio condutor*, em conformidade ao que já sinalizamos. De acordo com o Catálogo, a abordagem se dá de modo cronológico, pela apresentação equilibrada de dados históricos e de aspectos estéticos e literários, pois “Além dos capítulos voltados para os chamados estilos de época, outros, de perfil monográfico, apresentam, de modo claro e consistente, autores e obras fundamentais” (p. 23). A resenha ressalta ainda que os textos literários “estão sempre em

diálogo com outras manifestações culturais, fazendo ver a relação entre eles e a constituição de uma memória cultural dinâmica” e que “Os três volumes da coleção apresentam bons roteiros que sugerem obras literárias e filmes, estimulando o aluno a ampliar seu universo cultural” (p. 23).

Quanto à articulação entre as atividades de leitura, produção textual e Literatura, o Catálogo afirma que há “boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e Literatura, privilegiando-se a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa como princípio organizador” (p. 23). Porém, parece-nos que, nesse ponto, os autores da resenha se referem a outro livro didático, já que, como mostramos a partir da análise do sumário e da organização estrutural da obra em seu terceiro volume, não há essa “boa articulação” a que aludem. De fato, todos os conteúdos (de gramática, de produção textual, de Literatura) são estruturados a partir da leitura (que toma a teoria dos gêneros e, portanto, sua função comunicativa) de textos significativos em nossa experiência social, no entanto, a resenha parece querer inventar um livro (ainda) melhor do que o que aí está.

Não nos constrange elogiarmos – quer a partir de nossa experiência docente, quer a partir de nosso olhar de pesquisadora – o livro didático eleito como *corpus* principal, pois concordamos (ainda que com reservas) com o catálogo quando afirma que “*todas as atividades* pressupõem a presença de um interlocutor, em uma abordagem *perfeitamente condizente* com os princípios sociointeracionistas de linguagem que embasam a obra” (p. 23); no entanto, se pudéssemos reformular este trecho, modalizaríamos as expressões em destaque, não só porque discordamos da pertinência de sua ênfase, mas também porque entendemos que tal reforço visa a sinalizar para o professor o tipo de abordagem teórico-metodológica e didática preferida pelo PNLEM: Língua Portuguesa 2009. Não

bastasse nossa opinião, o próprio Catálogo, à frente, entra em contradição e dá razão ao que afirmamos acima:

Em função da proposta teórico-metodológica assumida para o tratamento dos conhecimentos linguísticos, *causa estranhamento o uso do texto como pretexto* para a abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas, *o que contraria a adequada orientação sociointeracionista desenvolvida na maior parte da obra* (SECRETARIA, 2008, p. 24, grifos nossos).

Na “Análise da obra”, na subparte que se dedica aos conteúdos de Literatura (p. 29-30), o Catálogo afirma que “A obra apresenta a Literatura por meio dos chamados estilos de época, sem submeter o literário ao peso dos condicionamentos externos”, já que “A abordagem histórica equilibra-se bem com os capítulos monográficos, dedicados a autores e obras fundamentais” (p. 29). Além disso, a resenha dedicada a *Português: Linguagens* ressalta que: a) “Priorizam-se poetas, prosadores e textos tradicionalmente consagrados, mas títulos e autores contemporâneos também estão presentes na obra” (p. 29); b) “Textos em verso e em prosa estão representados de maneira equilibrada, devendo-se notar o comparecimento de letras de canções de qualidade e de peças teatrais”; e c) “A obra aproxima a Literatura do cinema, da música popular e das artes plásticas; com isso, obtém bons momentos de integração entre linguagens”.

Contudo, apontam-se, na nossa opinião, com toda a pertinência, alguns senões bastante sérios ao trabalho com Literatura:

[...] causa grande estranhamento o quadro de periodização da Literatura brasileira. Além de apresentar uma estruturação questionável (põe,

por exemplo, sob a rubrica “Geração de 45” – que categoriza um grupo de poetas – os nomes de Clarice Lispector e Guimarães Rosa), a obra gera dúvidas e induz a erros. Vários autores que iniciaram suas produções ainda nos anos 40, ou 50 e 60 aparecem listados na coluna intitulada Década de 80 até os dias de hoje. É o caso, por exemplo, de Lygia Fagundes Telles, Osman Lins, Mário Quintana, Murilo Rubião, Fernando Sabino, Rubem Braga, Dalton Trevisan, Autran Dourado, Otto Lara Resende, José J. Veiga, João Antônio, Sérgio Porto e Antonio Callado (SE-CRETARIA, 2008, p. 30).

Portanto, parece-nos que a leitura que construímos e a leitura que o Catálogo construiu para o mesmo livro didático se friccionam (entre permanências e diferenças) e sinalizam que o pertencimento a determinada comunidade de interpretação interfere no processo de construção de representações e na invenção de diferentes versões ou perfis de um mesmo objeto cultural. De nossa parte, como pesquisadora e como professora, procuramos rastrear os indícios retórico-discursivos e linguísticos que tinham como propósito agregar valor e legitimidade ao objeto cultural em exame, mediando a instituição e reafirmação de protocolos de leitura que são partilhados pelas comunidades de interpretação presumidas pelo livro didático em análise. Da parte do Catálogo do PNLEM 2009, parece que se privilegiou o exame de aspectos da apresentação de conteúdos, o que reforça a ênfase para a questão didático-metodológica e desvia a atenção das estratégias retórico-discursivas e linguísticas de que o livro didático lança mão, pois sinalizá-las seria uma maneira de pôr em suspeição o próprio Catálogo, que lança mão de artifícios – como vimos – bastante semelhantes.

O deslindamento dessas estratégias, no livro didático e no Catálogo, tem como finalidade problematizar o espaço das leituras hegemônicas que são instituídas sem que, às vezes, possamos delas nos dar conta. O resultado disso – de nosso alheamento, diante de certos objetos culturais próprios às intrincadas tramas urdidas pela indústria cultural – pode ser a legitimação de modelos de escolarização, de leitura e de sociedade afinados à mentalidade por *tickets* de que Theodor Adorno e Max Horkheimer nos falam na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), caracterizando-a como um tipo de pensamento “em bloco”, que torna seus portadores inimigos da diferença. É importante, pois, na contramão da mentalidade por *tickets*, que possamos inscrever rasuras às leituras que nos chegam com o selo de “oficiais”, engendrando discursos que subvertam os lugares de *conforto* e que deem mostras de que qualquer locus de poder é uma arena de *confrontos*.

4. Um Drummond inventado pelo livro didático de Ensino Médio

Nas páginas seguintes, procuraremos mostrar, por um lado, como o poeta Carlos Drummond de Andrade foi pensado por *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), tomado aqui como representativo de um conjunto contemporâneo de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura destinados ao Ensino Médio; por outro lado, procuraremos pensar essa apresentação em diálogo com um corpo de outros materiais análogos, que têm sido adotados pelas escolas brasileiras ao longo de gerações (dos anos de 1960 à atualidade). Nas últimas considerações deste capítulo, afirmamos que, em distintos perfis de livros didáticos, o poeta Drummond é mostrado de modo redutor, quando se considera a efetiva leitura de seus poemas: elegem-se os textos que ilustrariam uma ou outra característica e proscrevem-se aqueles que poriam a “metodologização” do literário em xeque: inventa-se um poeta – e, portanto, uma experiência social – monolítico, plasmando-se a diferença e subsumindo-se a resistência ao enquadramento.

Se essa constatação pode ser acusada de panfletária e anacrônica, talvez poderíamos dizer em sua defesa que o rótulo (de panfletário e anacrônico) fosse (ainda mais) ajustado ao pernicioso ensino de Literatura que reitera e que promove a experiência de leitura no nível médio como o contato com as “belas-letras”, os “bons autores”, os “homens modelares”, os “baluartes de uma época”: ou seja, cuja possível rebeldia é tão-somente cosmética (desvinculando-se o poético e o político) e não oferece perigo às

práticas e às representações hegemônicas. Defende-se, nesse modelo, uma Literatura conformada: selecionam-se autores e textos com “características específicas, produzidos dentro dos padrões desejados [...], embora não se tenha dito [explicitamente] quais são essas características ou padrões” (CESAR, 1999, p. 17). Mas, se há algum “vilão”, este não é o livro didático: é a sociedade que os produz, os consome e, principalmente, os descarta. Quanto poderíamos aprender, se tivéssemos por hábito preservar e estudar os livros didáticos de distintas épocas, pensando conteúdos, protocolos e representações ensinados sistematicamente em dados momentos que, depois, se tornaram não apenas desatualizados mas inaceitáveis? Isso talvez tornasse os conteúdos e métodos escolares contemporâneos mais suspeitos e, portanto, menos axiais – demandando uma permanente reflexão acerca do *por que* e do *para que* ensinamos as coisas que ensinamos.

Outra consideração que este capítulo encaminha é concernente à necessidade de se repensarem as próprias pesquisas com livros didáticos: não se pode mais ficar restrito a uma ação “denuncista” (que exhibe triunfalmente as impropriedades dos materiais didáticos) ou “arqueológica” (que tão-somente pergunta pelo passado, na tentativa de reconstruir ou explicar uma história). As pesquisas precisam incorporar a seu escopo a possibilidade de que professores e estudantes da educação básica rasurem os protocolos dados, trapaceiem os pactos assumidos com os autores, textos e suportes, a fim de que se reinventem os modos de inscrição do leitor nos materiais escritos. Este trabalho não consegue dar esse passo além da ação denunciante ou arqueológica, mas enxerga que, se essa possibilidade não está reiteradamente no campo das pesquisas atinentes ao tema, é porque também não está no âmbito das práticas cotidianas: continuamos a tomar o texto didático ca(te)queticamente; se o texto didático tem-nos ensinado (sobre) uma experiência social monolítica, cuja rebeldia

é cosmética, é assim que temos nos portado como estudantes, como professores e – mais triste ainda – como pesquisadores.

Na abertura da Unidade 03 (“A segunda fase do modernismo. A poesia de 30”) do terceiro volume da coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), lemos que

Nas décadas de 1930 e 1940, a poesia brasileira vivia um de seus melhores momentos. Tratava-se de um período de maturidade e alargamento das conquistas dos modernistas da primeira geração.

A maturidade advinha do fato de que já não havia necessidade de escandalizar os meios culturais acadêmicos. Sem radicalismos e excessos, os poetas sentiam-se à vontade tanto para criar um poema com versos livres quanto para fazer um soneto, sem que isso significasse voltar ao Parnasianismo.

O alargamento se dava principalmente nos temas. Nas obras de Drummond, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Quintana e Manoel de Barros encontramos o que de melhor a poesia brasileira já produziu em termos de abordagem social, religiosa, filosófica, sensual e histórica (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 240).

Temos dois breves comentários a respeito desse trecho. O *primeiro*, que essa descrição da chamada “Geração de 30” parece dialogar diretamente com a apresentação da mesma geração pela historiografia de José Aderaldo Castello (2004), razão pela qual reiteramos aqui a crítica que formulamos no primeiro capítulo deste trabalho. Castello afirma que, “Iniciados na carreira literária sob as

sugestões diretas dos renovadores dos anos 20”, os autores desse grupo puderam estreitar “livre das pressões dos debates literários” [da primeira geração] (2004, p. 245). Como já dissemos, tal compreensão nos soa um tanto estanque, no entendimento de que as influências e mesmo constrangimentos (ou “pressões”) impingidos pela renovação modernista teriam arrefecido com o tempo, na perpetuação de uma ideia de ciclos ou arcos históricos (contra a qual se insurge nossa eleição teórica). Em rasura à compreensão de Castello (2004) e, claro, de Cereja e Magalhães (2004), parece-nos que se trata de um procedimento de incorporação / deglutição / reelaboração, ou apropriação, mas não de declínio da agenda estética e política de nosso Modernismo dito heróico.

O *segundo comentário* a respeito do trecho de abertura da Unidade 3 de Cereja e Magalhães (2004) é que não nos parece adequada a afirmação de que “Nas obras de Drummond, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Quintana e Manoel de Barros encontramos o que de melhor a poesia brasileira já produziu em termos de abordagem social, religiosa, filosófica, sensual e histórica” (p. 240); primeiramente, porque tais poetas não se restringem, do ponto de vista qualitativo, a essas cinco abordagens didaticamente colocadas; em segundo lugar, porque uma tal afirmação desconsidera toda a nossa imensa tradição lírica antecedente; por fim, porque não há uma equanimidade entre a produção poética desses autores.



Imagem 9 – Página de abertura da Unidade 3 do terceiro volume de Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 240))



Imagem 10 – Epígrafe, “Fique ligado! Pesquise!” e box de chamada da seção “Intervalo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 241)

Parece-nos que a imagem utilizada como abertura da unidade é polêmica (trata-se de fotomontagem assinada pelo artista plástico Aleksandr Rodtchenko). Embora tenha relação com o contexto de então, a escolha desta imagem poderia ser lida como “desprezo” pela situação brasileira em detrimento do cenário internacional, o que não soaria adequado em uma unidade que se dedica à poesia brasileira da chamada “Geração de 30”. Por outro lado, essa escolha poderia ser lida como uma tentativa de fazer dialogar o contexto brasileiro com o panorama internacional.

A página subsequente traz a epígrafe da unidade, assinada por Drummond (são os seguintes versos: “Em verdade temos medo. / Nascemos escuro. / As existências são poucas: / Carreiro, ditador, soldado. / Nosso destino, incompleto”) e a seção “Fique ligado! Pesquise!”, à qual o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 assim se refere: “[trata-se de uma seção] que traz sugestões de leitura, filmes, músicas, sites da internet, visitas a museus e a instituições de pesquisa para aprofundar os conteú-

dos de Literatura” (SECRETARIA, 2008, p. 24). Ainda na mesma página vemos uma chamada, em formato de *box*, para a seção “Intervalo”, que, na unidade em questão, propõe um projeto intitulado “Poesia e música”, que visa a produção e apresentação de “um show literomusical inspirado na obra de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 241).

Essas duas seções, de acordo com nossa prática docente, guardam uma ambivalência. De um lado, os professores gostam de que elas existam porque funcionam como um roteiro de pesquisa (no caso de “Fique ligado! Pesquise!”), como uma fórmula para a preparação de aulas mais incrementadas e ajudam na proposição de atividades que culminam em feiras culturais, projetos, exposições e aulas realizadas fora do espaço da sala (e às vezes fora do espaço da própria escola) (no caso de “Intervalo”). Contudo, alguns profissionais se ressentem quando determinados alunos, por conta própria, seguem as indicações de pesquisa e terminam por trazer para a sala de aula informações desconhecidas pelos docentes. Sentem-se como se estivessem sendo cobrados, pelos estudantes, a saber tudo sobre aquele assunto em foco: e a negociação do impasse é, por vezes, bastante delicada. Por isso, alguns professores “passam batido” pelas páginas de abertura da unidade e outros “perdem tanto tempo” explorando-as que o “conteúdo” da unidade termina em segundo plano.

Durante nossa atuação no Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada, ouvimos de diversos colegas que gostavam muito de *Português: Linguagens* como fonte de consulta para a preparação de suas aulas, mas não como livro-texto de seus alunos: vários achavam o livro didático em análise muito “difícil” e às vezes “erudito”; em algumas ocasiões ouvimos que era um livro “feito para menino de escola particular, porque menino de

escola pública não dá conta”. Uma das razões para esse tipo de compreensão, acreditamos, talvez seja a riqueza de diálogos intersemióticos que o livro propõe (a começar pelas seções “Fique ligado! Pesquise!” e “Intervalo”), pois entendemos que tais diálogos pressupõem o pertencimento a determinadas comunidades de interpretação, às quais, de fato, muitos professores e muitos estudantes brasileiros não têm acesso garantido. Contudo, parece-nos altamente preocupante a perpetuação desse tipo de representação cultural, pois, certamente, remete a práticas culturais que têm como pano de fundo a perpetuação de desigualdades e assimetrias de toda ordem.

No caso da escola pública, principalmente, fica, sim, (ainda) mais difícil para o professor exhibir para os alunos um ou mais dos vídeos sugeridos nessas aberturas das unidades, pois, via de regra, é ele mesmo quem tem que arcar com os custos da locação (ou da reprodução) do material – isso quando a escola dispõe efetivamente de equipamentos que permitam a exibição. O mesmo ocorre quando há algum roteiro de filme entremeando capítulos, ou a sugestão, no manual do professor, de exibição / exploração de determinadas reproduções de obras visuais (normalmente, pinturas). É difícil também localizar o material fonográfico sugerido, principalmente nas cidades que estão distantes dos grandes centros urbanos. Contudo, a despeito dessas dificuldades, é altamente enriquecedor que os estudantes e professores ao menos saibam que determinadas fontes de pesquisa existem e podem ser exploradas no aprofundamento do assunto.

Nas nossas experiências como professora do ensino superior, com turmas de Estágio Supervisionado, percebemos que diversos professores finalistas das licenciaturas em Letras tinham – como já aventavam os experientes professores que atuam na educação básica, em relação aos estudantes de Ensino Médio –

dificuldade em compreender os exercícios propostos pelos autores Cereja e Magalhães, mesmo quando dispunham do manual do professor ou do guia de respostas para se basear. Nossa hipótese é que, depois de uma recorrente prática escolar de copiar do livro-texto respostas já previstas por questionários inócuos, os estudantes (mesmo os que chegam ao ensino superior) têm dificuldade em lidar com questões que exijam que estabeleçam relações menos óbvias entre o conteúdo-base e um universo cultural mais amplo. Não deslocamos aqui a “deficiência” do ensino de língua, Literatura e leitura para o estudante, para o professor ou para a escola, apenas realçamos o que nos parece ser o triste lastro de certas práticas, contra as quais nos insurgimos: a dificuldade que os professores em formação na atualidade enfrentam para romper com os modos pelos quais historicamente se ensinou a ler e a escrever no Brasil.

O capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242) traz como título “A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade”. A primeira imagem apresentada é uma reprodução da tela “Visão interna – agonia”, de Ismael Nery, poeta e pintor da geração de 1930. Parece-nos que a principal relação estabelecida entre o texto visual e o texto verbal é de ordem contextual (no sentido de histórica), já que no quadro se expõem as vísceras de um sujeito sem rosto. Contudo, “Visão interna” parece-nos bem mais ajustado ao conteúdo do capítulo que “Namorados”, também de Ismael Nery, que ilustrava a abertura do capítulo correspondente em *Literatura Brasileira* (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 440):



Imagem 11 – Abertura do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242): edição em análise de Português: Linguagens



Imagem 12 – Abertura do capítulo 35 (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 242): edição mais antiga, de Literatura Brasileira

O texto verbal da abertura do capítulo 24 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, no qual centramos nossas análises, afirma que

A poesia da segunda geração modernista foi, essencialmente, uma poesia de questionamento: da existência humana, do sentimento de “estar no mundo”, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa. Carlos Drummond de Andrade é o poeta que melhor representa o espírito dessa geração e sua produção poética constitui um dos pontos mais altos da nossa Literatura (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242).

Quando se afirma que Carlos Drummond de Andrade é o poeta que “melhor representa o espírito” de uma geração que se caracteriza pelo questionamento “da existência humana, do sentimento de ‘estar no mundo’, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa” (p. 242), indiretamente se faz menção à no-

ção de “poesia corrosiva”, defendida por Luiz Costa Lima (1995) e retomada em nossa apresentação da poesia drummondiana tal qual inventada pelos estudos literários. A própria expressão “estar no mundo” remete diretamente à produção poética de Drummond e aos traços apontados por sua crítica, pois, no entendimento de, por exemplo, Affonso Romano de Sant’Anna (1980, 1992), a poesia drummondiana se organiza em três momentos distintos: eu menor que o mundo, eu maior que o mundo, eu igual ao mundo – em proximidade com a leitura de José Miguel Wisnik (2005) para a importância da palavra mundo na produção literária do itabirano. Por outro lado, quando se afirma que a produção poética drummondiana “constitui um dos pontos mais altos da nossa Literatura” (p. 242), vemos uma semelhança com aquilo que Francisco Achcar (2000) sinaliza: o lugar ímpar da poesia de Carlos Drummond de Andrade, a despeito de sua irregularidade e das divergências da crítica a respeito de quais seriam seus momentos mais luminosos.

Contudo, nesse breve trecho extraído do livro didático, cumpre ainda mostrar que retoma e amplia a própria abertura da unidade. Dessa retomada e ampliação daquilo que fora dito na abertura da unidade (a de número 3), em que este capítulo (o de número 24) está inserido, é que, em um movimento espiral (prometido no Manual do Professor e ressaltado no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa, 2009), resgata-se o estudo empreendido em páginas anteriores, do romance social de 1930. O livro didático assim se expressa:

A poesia e o romance de 30 tomaram rumos diferentes, embora tenham conservado algumas características em comum. Os poetas da década de 1930, interessados fundamentalmente no sentido da existência humana, no confronto do

homem com a realidade, enfim, no “estar-no-mundo”, seguiram caminhos diferentes. Assim, sem privilegiar o regionalismo, buscaram uma abordagem mais universal, que vai da reflexão filosófico-existencialista ao espiritualismo, da preocupação social ao regionalismo, da metalinguagem ao sensualismo (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242).

Na página seguinte é proposta uma atividade de leitura do poema “Quadrilha”, que pertence ao livro de estreia de Drummond, publicado em 1930:



Imagem 13 – Seção “Leitura” do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 243).



Imagem 14 – Continuação do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

As propostas de análise do poema drummondiano nos parecem pertinentes, em sintonia com a inspiração teórico-metodológica do livro; se temos algo a criticar, é que o texto literário seja “ilustrado” pela tela “Casal (II)”, de Lasar Segall, já que a obra visual trata da angústia, que surge figurativizada com os dois personagens recortados pela estética cubista. Evidentemente não vemos aqui nenhum problema com a tela segalliana, mas com a

associação entre dois objetos artísticos de propostas tão díspares, sem mediação, o que poderia, talvez, favorecer uma espécie de confusão interpretativa.

Para o delineamento do Drummond inventado pelo livro didático, parece-nos interessante atentar à quarta questão da atividade proposta: “4. O poema ‘Quadrilha’ é leve e bem-humorado. Apesar disso, ele é reflexivo? Justifique sua resposta.” (p. 244). Temos implícita aí a ideia de que leveza e bom-humor frequentemente não se conjugam com reflexividade (num evidente e ideologicamente interessado estereótipo), mas que, no entanto, nesse poema de Drummond isso ocorre. Note-se que se resgata, assim, a leitura instituída pela crítica (principalmente de Mário de Andrade a Sérgio Buarque de Holanda), como vimos, de que Drummond seja “mestre consumado na arte de misturar os contrários” (HOLANDA, 1996, p. 465).

Notemos também que, ainda nesta página – 244 –, o livro didático “responde” à última questão proposta na atividade de “Leitura” (p. 243-244), a saber, “5. Com base na leitura desse poema, que mudanças você identifica na poesia de 30, em relação à poesia de 22?”:

Em 1930, a vitória da primeira geração modernista na luta travada contra a cultura acadêmica já estava consolidada. Muitas de suas propostas, como o verso livre, a afirmação de uma língua brasileira, a priorização da paisagem nacional e a abordagem de temas ligados ao cotidiano, estavam definitivamente consolidadas em nossa Literatura.

A segunda geração modernista, livre do compromisso de combater o passado, manteve muitas

das conquistas da geração anterior, mas também se sentia inteiramente à vontade para voltar a cultivar certos recursos poéticos que o radicalismo da primeira geração tornara objeto de desprezo, tais como os versos regulares (metrificados), a estrofação criteriosa e as formas fixas, como o soneto, a balada, o rondó, o madrigal (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

Percebemos também nesse trecho a estrutura em espiral da apresentação didática dos conteúdos, pois: retoma as afirmações de abertura da unidade e do capítulo; relembra ao estudante quais eram as principais propostas da primeira geração modernista (conteúdo abordado na unidade anterior) e relembra quais eram os recursos poéticos desprezados por aquela mesma geração. Em seguida, antecipando-se a uma má leitura do texto do capítulo até então apresentado (e minimizando / restringindo essa possibilidade), o parágrafo posterior tem o cuidado de advertir que “Não se trata de uma geração antimodernista no interior do próprio Modernismo. Pelo contrário” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

A partir daqui é que propriamente se inicia a análise do que é dito no capítulo 24 da unidade 3 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, especificamente sobre Drummond. O título dessa parte do capítulo é “Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor”, em diálogo intertextual com a expressão cunhada pelo poeta itabirano em poema dedicado a Machado de Assis, conforme se lê no *box* lilás à direita da página 244. No referido *box*, mais uma vez se reafirma a habilidade do poeta em “misturar os contrários”, já que é apresentado como um bruxo “cheio de amor”, “embora esse sentimento seja às vezes abafado por seu racionalismo e por sua consciência sempre vigilante” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

Outro dado que merece atenção é que se tenta irmanar, do ponto de vista discursivo, Drummond aos maiores escritores de Língua Portuguesa em todos os tempos: Luís de Camões, Fernando Pessoa e Machado de Assis. No *bax* que analisávamos, afirma-se que “Drummond foi comparado a Machado, por causa da ironia que marca a obra de ambos”; no parágrafo imediatamente inferior ao título “Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor”, afirma-se que “é considerado por alguns críticos o principal poeta brasileiro do século XX, um desses escritores que aparecem de tempos em tempos e conseguem apreender e refletir poeticamente as inquietudes de uma época, tal qual um Camões ou um Fernando Pessoa” (p. 244).

Na sequência passa-se à enumeração de dados biográficos entremeados pelo poema “No meio do caminho”. Exige análise a afirmação de que “Na década de 1940, [Drummond] foi simpatizante da causa socialista [...] [mas que] Da década de 1950 em diante, o ceticismo político passou a marcar sua vida” (p. 245). Conforme a apresentação que fizemos não apenas da vida e da obra de Drummond, mas principalmente das leituras críticas de sua produção poética, não parece ajustado que se segmente a vida e a produção literária do autor em questão de modo tão estanque e dicotômico. Vimos que o poeta visou, em toda a sua trajetória, dialogar com seu “tempo presente”, razão pela qual não parece coerente reduzir suas opções estético-epistemológicas a meras questões individuais ou subjetivas. Outra questão a ser destacada é que, quando se afirma que o “ceticismo político passou a marcar sua vida”, se imiscui aí a ideia de que arte e política podem ser dissociados, como se fossem polos distintos da experiência humana – opinião de que, veementemente, discordamos.

A abertura da seção intitulada “Obra” ressalta a produção em prosa de Drummond, contudo afirma que, “[...] Apesar da

qualidade desse material, daremos ênfase ao estudo de sua poesia, gênero em que o escritor mais se destacou” (p. 245). Em sua organização, o capítulo de Cereja e Magalhães (2004, p. 242-251) sob exame se apropria da leitura crítica de José Guilherme Merquior (1976), que organiza a produção de Carlos Drummond de Andrade em quatro fases (*gauche*: 1930; social: 1940-45; do “não”: 1950-60; e da memória: 1970-80), conforme mostramos quando discutimos a invenção de Drummond pela crítica literária.

São apresentados como pertencentes à “fase *gauche*” os livros *Alguma poesia* (1930) e *Brejo das Almas* (1934), no quais “ainda podem ser encontrados certos recursos que se associam à primeira geração modernista” (p. 245). Para caracterizar essa fase, o livro didático afirma que “[...] A palavra *gauche*, do francês, significa ‘lado esquerdo’. Aplicada ao ser humano, significa aquele que se sente às avessas, torto, que não consegue estabelecer uma comunicação com a realidade” (p. 245). Parece-nos que é no mínimo redutor se pensar que toda a produção dessa fase (que põe em exame questões de grande vulto como a brasilidade, o nacionalismo, o corpo, a religiosidade, a política de favor, etc. – como vemos tanto em *Alguma poesia*, quanto em *Brejo das Almas*) “não consegue estabelecer uma comunicação com a realidade” (p. 245): esse tipo de afirmação vem mais uma vez – de modo certamente interessado – dissociar estética e ética, poética e política. Depois, o próprio livro termina por confundir seu leitor, quando afirma que “Embora o *gauche* afirme que ‘a poesia é incomunicável’, é ela que estabelece a mediação entre o eu e o mundo, e talvez a saída, a única esperança, para ele, seja cantar o próprio canto ou cantar o silêncio, isto é, cantar o canto que não existe” (p. 246).

Surgem como imagens associadas à apresentação da primeira fase da poesia drummondiana uma autocaricatura; a capa do livro de cartas trocadas entre Carlos Drummond de Andrade

e Mário de Andrade, intitulado *Carlos & Mário*; uma fotografia de Drummond bastante jovem, de óculos e bigode; e uma outra auto-caricatura. Todas essas imagens sinalizam para a juventude do poeta, pois a postura de autocaricaturar-se é herdeira de uma concepção subjetiva do modernismo de primeira hora; também as cartas trocadas entre Carlos e Mário são resultado de um tempo em que o poeta mineiro pedia, como um iniciante, conselhos ao autor paulista já consagrado; por fim, a imagem do poeta de óculos e bigode é uma alusão à quarta estrofe do “Poema de sete faces”.

Nas páginas 248 e 249, *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) apresenta a fase “social” do poeta. Principia afirmando que “*Sentimento do mundo* (1940), o terceiro livro de Drummond, marca uma sensível mudança na orientação da poesia do autor” (p. 248) e traz, a seguir, um comentário do próprio poeta, sem, contudo, dar a referência de onde foi colhido:

Meu primeiro livro, *Alguma poesia* (1930), traduz uma grande inexperiência do sofrimento e uma deleitação ingênua com o próprio indivíduo. Já em *Brejo das almas* (1934), alguma coisa se compôs, se organizou; o individualismo será mais exacerbado, mas há também uma consciência crescente de sua precariedade e uma desaprovação tácita da conduta (ou falta de conduta) espiritual do autor. Penso ter resolvido as contradições elementares de minha poesia num terceiro volume, *Sentimento do mundo* (1940) (Carlos Drummond de Andrade, *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 248).

Dialogando explicitamente com este comentário, o livro didático traz ainda um trecho de entrevista concedida por Drummond em 1945, ano em que termina a Segunda Guerra Mundial e em que é publicado *A rosa do povo*:

Para que se pudesse dizer que esse conflito não foi em vão e veio beneficiar a humanidade, seria preciso que esse amanhã, de que estamos ainda num sombrio princípio de aurora, trouxesse melhores condições de vida, habitação, cultura, subsistência para todos os homens, sem distinções nem discriminações, quaisquer que elas fossem. Que às bibliotecas fosse permitido o acesso aos que têm os pés descalços... (Carlos Drummond de Andrade, *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2004).

Em seguida, afirma-se, em diálogo com a leitura crítica de Antonio Candido, exposta no primeiro capítulo deste trabalho, que quando Drummond afirma ter resolvido as “contradições elementares de sua poesia” refere-se aos embates (ou “inquietações”) entre o eu e o mundo. Essa resolução dos conflitos entre eu-mundo seria resultado da percepção de que o “gauchismo não lhe é exclusivo, é universal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 248). Assim, “em vez de o eu se excluir do mundo, tenta transformá-lo e garantir nele o seu espaço” (p. 248). Exemplificando essa fase, o livro didático traz o poema “José”. Ao seu lado, temos uma reprodução de “Você faz parte II”, de Nelson Leirner, cuja relação com o poema não nos foi possível estabelecer.

Na sequência apresentam-se a terceira e a quarta fases da poesia drummondiana. A terceira fase, retomando a *História concisa da Literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, é intitulada como a do “signo do não”, já que a poesia de Drummond, de 1945 em diante, teria começado a seguir duas orientações: “[...] de um lado, a poesia reflexiva, filosófica e metafísica, em que, com frequência, aparecem os temas da morte e do tempo; de outro, a poesia nominal, com tendências ao Concretismo, em que se destaca a preocupação com recursos fônicos, visuais e gráficos do texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 249). A quarta fase, por sua vez,

é apresentada como o “tempo de memória”, já que “A produção poética de Drummond nas décadas de 1970 e 1980 dá amplo destaque ao universo da memória”, pela retomada de temas como “a infância, Itabira, o pai, a família, a piada, o humor cotidiano, a auto-ironia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 250).

Por fim, na seção intitulada “Antologia”, aparecem os poemas “Mãos dadas” e “A ilusão do migrante”, ladeadas por uma das ilustrações de Milton Dacosta para “uma das obras de Drummond”. O que o livro didático omite é que a obra de que se extraiu a ilustração de Dacosta é *O amor natural*, livro póstumo de poemas eróticos. Como vimos, na edição de 1995 de *Literatura Brasileira*, dos mesmos autores, havia um trecho de poema deste livro, que foi suprimido nas edições posteriores.

Vimos até aqui que, o tempo todo, implícita ou explicitamente, o livro didático analisado dialoga diretamente com a crítica e a historiografia literárias a respeito da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, repetindo, por vezes, leituras que mereceriam um redimensionamento que levasse em conta as conquistas teóricas dos últimos anos. Se, nas hipóteses iniciais, dissemos que haveria um Drummond apresentado aos alunos do Ensino Médio pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura que nem sempre coincidiria com o Drummond da historiografia e da crítica literária, agora nos parece que o Drummond inventado pelo livro didático coincide, sim, com o Drummond da crítica e da historiografia, ainda que o discurso do livro didático deva ser, necessariamente, muito mais sintético. Porém, o que não nos parece coincidir é o Drummond depreendido da efetiva leitura de seus poemas com o Drummond inventado pela crítica, pela historiografia e pelo livro didático, embora guardem, evidentemente, alguns pontos comuns.

Dissemos, nas nossas considerações iniciais, que o livro didático de Ensino Médio talvez apresentasse retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e do poético, em desarticulação com o campo da vida, do histórico e do social. A seleção de textos veiculada pelo livro didático de Ensino Médio não passaria, assim, de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Depois de todo o percurso, acreditamos que o livro didático continua, sim, submetendo-se aos ditames de uma articulação diretiva e condicionante entre contexto (como representação) e obra literária. Esse traço nos soa evidente na leitura que apresentamos de Cereja e Magalhães (2004). Talvez o livro didático apresente, sim, uma seleção interessada e esquisita da produção poética de Drummond: os textos todos parecem atender ao propósito de inventar um Drummond unitário, monolítico, quando, na realidade, o texto-base do capítulo analisado tenta dar mostras de que esse mesmo Drummond é multifacetado. Discordamos, porém, da organização da poesia de Drummond em quatro fases estanques, coisa que não fez nem mesmo José Guilherme Merquior (1976), que propôs essa segmentação.

Supúnhamos, ainda, que o livro didático de Ensino Médio apresentasse o poeta Carlos Drummond de Andrade como ícone do modernismo brasileiro, e, ainda, como um poeta multifacetado, todavia cristalizado a partir de noções como *gauche*, *humour*, ironia e irreverência formal (versos brancos e livres, vocabulário não-poético, antiletrismo e antiacademicismo, destruição de clichês) – traços estes colados à primeira fase de sua produção, conforme assinalam a crítica e a historiografia canônica acerca de sua poética. Essa hipótese, como vimos, se confirma, pois a terceira e a quarta fases recebem atenção muito menor, e mesmo a segunda fase é pontuada por observações que, de um lado, a contrapõem à

primeira fase, e, de outro lado, indicam o “absenteísmo” das fases seguintes, reduzindo a fase social a um engajamento ocasional.

Apenas a título de curiosidade empreendemos nos quadros a seguir uma síntese da avaliação que realizamos de outros livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura destinados ao Ensino Médio, a fim de a confrontarmos com os resultados obtidos na análise de Cereja e Magalhães (2004). São livros de que dispúnhamos em nosso acervo pessoal e todos eles foram fartamente utilizados pelas escolas públicas e privadas em seus contextos de publicação. Todos tiveram (e alguns ainda têm) reedições e reimpressões sucessivas, o que atesta, também, sua representatividade.

a) Anos de 1960-1980

Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	FERREIRA, Delson Gonçalves. Língua e Literatura luso-brasileira. 7. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967.	TUFANO, Douglas. Estudos de Literatura brasileira. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1988.
Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	Delson Gonçalves Ferreira é diplomado pelo Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia de Lorena, São Paulo, diplomado em língua francesa com menção honrosa pela Alliance Française, bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG, professor do Curso Champagnat, professor de Ensino Secundário da UFMG e professor do Colégio Universitário da UFMG.	Douglas Tufano é licenciado em Letras e Pedagogia pela Universidade de São Paulo.

Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	O livro didático expõe como dado biográfico básico de Carlos Drummond de Andrade, além de data e local de nascimento, apenas que era poeta e cronista, além de caracterizá-lo como um “espírito reservado”. Afirma que Drummond é considerado um dos maiores nomes do Modernismo.	O livro didático em pauta traz como informações biográficas básicas de Carlos Drummond de Andrade os locais e datas e nascimento e falecimento, além do fato de ele ter sido um dos fundadores de A Revista (1925), considerando-o o mais importante poeta do Modernismo. Registra as principais obras publicadas tanto de poemas como de prosa no período que começa em 1930 (Alguma poesia) e termina em 1984 (Corpo e Boca de luar).
Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	O perfil biográfico de Drummond é apresentado num pequeno parágrafo, seguido da listagem de suas obras.	Texto narrativo dividido em dois tópicos, “O poeta” e “O prosador”, constando de cada um deles as principais características e obras de Carlos Drummond de Andrade.
Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	O livro põe em relevo a concisão da poesia de Carlos Drummond de Andrade, considerando-a “desencarnada de forma como o autor”.	No tópico “O poeta” valoriza-se a visão crítica da realidade social (expressada quase sempre por meio do humor e da ironia), o desencanto com relação à vida, a participação na sociedade através da poesia e os laços familiares. Já em “O prosador” são destacados o agudo senso de observação de Carlos Drummond de Andrade e a sua atenção aos fatos corriqueiros para extrair matéria para crônicas.

Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Não há exercícios relacionados ao poeta.	Numa seção intitulada “Textos para análise”, encontramos 24 exercícios que abordam dois poemas de Carlos Drummond de Andrade. A grande maioria das questões envolve a interpretação dos textos citados, havendo também casos pontuais de exercícios que discutem aspectos formais e linguísticos dos poemas e outros que exigem a localização de informações nas obras.
Obras ou fragmentos mencionados	Nenhuma obra ou fragmento mencionados.	São mencionados cinco textos de Carlos Drummond de Andrade: os poemas “Mãos dadas” e “O homem; as viagens” e mais três trechos sem títulos.
Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Não houve abordagem de textos do autor.	Os três trechos sem títulos foram inseridos no tópico “O poeta” sendo utilizados para exemplificar características e fases citadas (desencanto com relação à vida, visão desolada e laços familiares); os poemas “Mãos dadas” e “O homem; as viagens” aparecem na seção “Textos para análise” com uma série de exercícios para cada um.
Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Não há imagens relacionadas a Carlos Drummond de Andrade.	São encontradas duas imagens, ambas em preto e branco: a primeira, com data de 1966, retrata Carlos Drummond de Andrade com os escritores Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Mário Quintana e Paulo Mendes Campos; a segunda, sem data, traz somente Drummond.

Outras observações pertinentes	Na parte dedicada à bibliografia de Carlos Drummond de Andrade, tendo como data-limite o ano de 1967, estão relacionadas as seguintes obras: Confissões de Minas (1944), O Gerente (1945), Veja Escritores Brasileiros Contemporâneos (1960), Antologia poética (1962) e Carlos Drummond de Andrade (1964).	
--------------------------------	---	--

Quadro 02 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Ferreira (1967) e Tufano (1988)

b) Anos de 1990

Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	MAIA, João Domingues. Literatura: textos & técnicas. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. Língua e Literatura. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	João Domingues Maia é doutor e mestre em Letras pela PUC do Rio de Janeiro, especialista em Linguística e em Teoria da Literatura pela UFRJ, professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, assessor especial da Fundação Biblioteca Nacional e ex-professor da Universidade de Nantes (França) e da PUC do Rio de Janeiro.	Carlos Emílio Faraco é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo; Francisco Marto Moura é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e professor de redação do Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação.
Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	Constam apenas os anos de nascimento e falecimento de Carlos Drummond de Andrade, além de algumas de suas publicações entre 1930 e 1984, considerando-o também como o maior poeta brasileiro do século XX.	Além dos dados básicos, como data e local de nascimento, o livro didático aponta a formação em Farmácia, o trabalho como redator do Diário de Minas e sua ocupação como funcionário público, porém esses dados não são relacionados de nenhum modo à sua produção literária.

Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	É apresentado em formato de texto narrativo.	As informações são trazidas narrativamente, sendo as características literárias divididas em cinco tópicos: “O cotidiano”, “O aspecto gauche”, “A preocupação social e política”, “Reminiscências” e “O amor”.
Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	O livro didático relaciona características a algumas obras de Drummond: o relato da vida cotidiana, paisagens, lembranças e certo pessimismo em <i>Alguma poesia</i> ; acentuação do humor, sentimento de decepção e amargura em <i>Brejo das almas</i> ; solidarização diante do horror da guerra, direcionamento de foco para o próprio tempo em <i>Sentimento do mundo</i> ; destaque para o medo, a angústia, a náusea, a guerra e a solidão do homem em <i>A rosa do povo</i> ; os últimos livros, no entanto, retornam às temáticas anteriores, às reflexões sobre o fazer poético, ao sensualismo e ao erotismo. Por meio do poema “ <i>Quadrilha</i> ”, são ressaltadas características como a temática do inesperado, do absurdo, além do humor, da ironia e de aspectos formais como verso livre e linguagem coloquial.	Nos cinco tópicos citados o livro didático esboça algumas características recorrentes na obra de Carlos Drummond de Andrade, tais como os acontecimentos corriqueiros, a visão gauche de si mesmo, a temática social, o passado representado por sua cidade natal e a visão erotizada do amor.
Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Não há exercícios relacionados à obra de Carlos Drummond de Andrade.	Sobre o poema “ <i>A hora do cansaço</i> ”, há seis exercícios que exploram majoritariamente a interpretação textual, a análise formal e a localização de informações. Ainda, no fim da unidade dedicada ao Modernismo no Brasil, há três exercícios que exploram a interpretação e a fixação de dados e características da obra de Carlos Drummond de Andrade.

Obras ou fragmentos mencionados	O livro menciona apenas o poema “Quadrilha”.	São mencionados “A hora do cansaço”, “No meio do caminho”, “Cidadezinha qualquer”, “Congresso internacional do medo”, “Confidência do itabirano”, “Amar” e fragmentos de “Poema de sete faces”, “Procura da poesia”, “A flor e a náusea” e de dois poemas que não são acompanhados de títulos.
Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	O único poema citado, “Quadrilha”, aparece como exemplificação de algumas características de Carlos Drummond de Andrade mencionadas.	Os poemas “A hora do cansaço”, “Congresso internacional do medo”, “A flor e a náusea” e um dos fragmentos foram utilizados com exercícios. Os outros poemas mencionados aparecem como exemplo das características apontadas no livro didático.
Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Há uma única foto, sem data, de Carlos Drummond de Andrade.	Há uma foto de Carlos Drummond de Andrade, colorida e não datada, além de outras imagens relacionadas aos tópicos sobre o autor: a gravura sem título de Amílcar de Castro, com data de 1993; a escultura Casal no boi, do artista popular mestre Vitalino; a escultura O beijo, de Victor Brecheret, e um detalhe da pintura O encontro, de Ismael Nery, com data de 1928.

Quadro 03 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Maia (1996) e Faraco e Moura (1999)

c) Anos 2000

Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura. Curitiba: Base, 2003.	AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. Novas palavras: português. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.	NICOLA, José de. Pánel da Literatura em Língua Portuguesa: teoria e estilos de época do Brasil e Portugal. Colaboração: Lorena Mariel Menón. São Paulo: Scipione, 2006.
Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	O autor é professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio e na Universidade Federal do Paraná. Além disso, é especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Linguística pela Unicamp e doutor em Linguística pela Universidade de Salford.	Emília Amaral é mestre em Teoria Literária, doutora em Educação pela Unicamp e professora de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de quinze anos. Mauro Ferreira é especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp e professor de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de quinze anos. Ricardo Leite é mestre em Teoria Literária pela Unicamp e professor de Ensino Fundamental e Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de 25 anos. Severino Antônio é doutor em Educação pela Unicamp e professor de Ensino Médio e Superior há mais de 25 anos.	José de Nicola é professor de cursos-sinios e escolas particulares de Ensino Médio desde 1968 e autor de várias obras dedicadas ao ensino de língua, Literatura e produção de textos para o Ensino Médio. Lorena Mariel Menón, colaboradora, é formada em Letras pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista, pós-graduada pela PUC-SP e, na época (2006), mestranda em Letras na USP.

<p>Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito</p>	<p>A porção pequeníssima dedicada a Drummond (p. 492) menciona apenas que foi um dos maiores poetas brasileiros, sua data de nascimento e de morte e seu livro de estreia, <i>Alguma poesia</i>.</p>	<p>Na primeira aparição de um poema de Drummond no livro, fora de seu capítulo específico, menciona-se sua cidade natal, Itabira, a publicação de seu primeiro livro, <i>Alguma poesia</i>, em 1930, e o fato de também ter sido contista e cronista.</p>	<p>O livro menciona a formação em Farmácia e a atividade profissional como professor de português e geografia em Itabira. Fala-se também do seu ingresso no funcionalismo público federal ao transferir-se para o Rio de Janeiro, em 1930, e de sua dedicação integral à produção literária, a partir dos anos 1950, com novos livros de poesia, contos e traduções, além da intensificação do trabalho como cronista de grandes jornais. Não se estabelece qualquer conexão entre vida e obra.</p>
<p>Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)</p>	<p>O perfil biográfico e artístico se dá em forma de narrativa, fechado em apenas três parágrafos: o primeiro sobre sua vida, o segundo sobre <i>A rosa do povo</i> e o último sobre <i>Claro enigma</i>.</p>	<p>O perfil aparece numa pequena caixa de texto ao lado do poema, em forma de narrativa.</p>	<p>O perfil biográfico, sob o título de “E agora, José?”, é apresentado em forma de narrativa.</p>

<p>Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)</p>	<p>Os traços da obra drummondiana destacados são o “tom prosaico, antirretórico e atravessado por certa ironia”, a reflexão em torno do ser humano e a referência aos temas sociais.</p>	<p>Não há em nenhum momento um texto expositivo contendo as principais características e estéticas específicas da obra de Drummond. Em geral seus traços vêm associados aos da segunda geração modernista (apresentados em tópicos): aprofundamento das propostas de 1922, conciliação entre tradição e modernidade e entre nacionalismo e universalismo, poetas de cosmovisão e engajamento nas questões sociopolíticas.</p>	<p>O capítulo destinado à obra de Drummond (p. 456), embora traga uma nota curtiíssima extraída de um texto de Antonio Candido que apresenta uma interpretação do poema “No meio do caminho” (Vários escritos, 1970, p. 103), não menciona seus traços estilísticos e estéticos. Aparentemente, a introdução do capítulo, que é sobre os poetas do segundo momento modernista, o faz de maneira generalizante. Fala-se em verso livre e poesia sintética, em questionamento intimista e interpretação do “estar-no-mundo”. No entanto, em outro momento do livro, quando se trata do gênero lírico, detectam-se em Drummond os seguintes temas: “o indivíduo, o choque social, o amor, o estar-no-mundo, a própria poesia” (p. 91).</p>
--	--	---	---

Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Em seu capítulo específico não há exercícios sobre a obra de Carlos Drummond de Andrade, mas no momento dedicado à metapoesia um exercício propõe a observação dos pontos de contato entre “O lutador”, “A lição de poesia”, de João Cabral, e um dos “Sete estudos para a mão esquerda”, de Paulo Henriques Brito. Quando se dedica ao estudo de contos, o livro traz uma proposta de produção de narrativa a partir de “Papai Noel às avessas”, de Drummond.	Os cinco exercícios sobre o poema “Balada do amor através das idades” exploram sua narratividade, o emprego de tempos verbais e a interpretação mais livre. Os sete exercícios sobre o “Poema de sete faces”, entre os quais aparece “Mundo grande”, retomam as características estéticas modernistas e de períodos anteriores, as figuras de linguagem utilizadas e a leitura estilística estrofe a estrofe; além disso, procuram indicar interpretações do veio entre o poeta e a realidade.	Há exercícios que fazem uma articulação entre o momento histórico e a seleção vocabular, explorando também a expressividade de versos que apresentam termos cognatos. Já os dois exercícios sobre “Morte do leiteiro”, de Rosa do povo (sic), procuram aproximar o poema da estrutura da crônica e propõem uma produção textual, tomando como mote três versos do poema. Pede-se, em alguns momentos, a localização de informações, mas a articulação intertextual, a métrica e o esquema de rimas não são explorados.
--	--	--	--

Obras ou fragmentos mencionados	São mencionados os poemas “Papai Noel às avessas”, “No meio do caminho”, “O lutador” e os livros Alguma poesia, A rosa do povo e Claro enigma.	São mencionados os livros Alguma poesia e Sentimento do mundo. Os poemas apresentados na íntegra são “Balada do amor através das idades” e o “Poema de sete faces” e, em fragmento, “Mundo grande”.	Aparecem, na íntegra, os poemas “Procura da poesia”, “Confidência do itabirano”, “Cidadezinha qualquer” e “Resíduo”, em capítulos diversos. No capítulo específico sobre Drummond, apresentam-se integralmente “No meio do caminho”, “A noite dissolve os homens” e “Morte do leiteiro”. São mencionados, assim, Sentimento do mundo e Rosa do povo (sic).
Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	São diretamente abordados em exercícios os poemas “Papai Noel às avessas” e “O lutador”; em texto expositivo, são explorados A rosa do povo e Claro enigma.	São diretamente abordados por exercícios “Balada do amor através das idades”, “Poema de sete faces” e o fragmento de “Mundo grande”.	“No meio do caminho” é explorado no excerto interpretativo de Antonio Candido; “A noite dissolve os homens” e “Morte do leiteiro” são explorados pelos exercícios.

Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Não há imagens no capítulo dedicado a Drummond. No capítulo em que aparece “Papai Noel às avessas”, há uma foto de um Papai Noel, sem autoria, e, quando se transcreve “O lutador”, há desenhos, também sem autoria, de silhuetas humanas.	No trecho referente a Carlos Drummond de Andrade há apenas uma foto, em preto e branco, do poeta já idoso, rindo, sem indicação do nome do fotógrafo.	No início do capítulo há uma foto colorida de Drummond, já idoso, feita por Ricardo Chaves (Editora Abril), e, entre as estrofes de “Morte do leiteiro”, há uma gravura sem indicação de autoria diretamente relacionada ao poema (uma rua de cidade com uma garrafa de leite em frente de cada prédio, com uma garrafa quebrada na parte inferior da imagem).
			O capítulo indica o sítio www.carlosdrummond.com.br e um CD em que Scarlet Moon interpreta 45 poemas de Drummond (Carlos Drummond de Andrade – Amor poesia).

Quadro 04 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Faraco (2003), Amaral *et al.* (2003) e Nicola (2006)

Resta, pois, a impressão de que temos três gerações de livros didáticos nos quadros acima: aqueles que tomam a poesia como depósito de informações (assim, estudar um autor é elencar dados biográficos e obras publicadas); aqueles que procuram dinamizar a aprendizagem, pela leitura efetiva de poemas, mas que terminam por vincular a produção artística ao contexto sócio-econômico, político e histórico; e, por fim, aqueles que procuram estabelecer diálogos com a produção cultural mais ampla e que não abrem mão de abordagens intersemióticas. O poeta Drum-

mond, em todos os casos, é apresentado de modo redutor, quando confrontado com a efetiva leitura de seus poemas: aparecem muito mais frequentemente poemas relacionados à primeira e à segunda fases de sua produção, desconsiderando inclusive poemas dessas mesmas fases que fujam aos rótulos propostos em cada uma delas. Contudo o fato de os livros didáticos via de regra trazerem sugestões de aprofundamento, se devidamente explorado pelo professor e pelo estudante da educação básica, pode fomentar a errância, estimulando a autonomia do leitor. O que não nos parece possível é manter o livro didático como único material de consulta, como ponto de partida e de chegada nas incursões pela leitura e literatura: o mundo precisa ser maior do que aquele apresentado pela indústria que se sustenta da mesquinha de nossas práticas de educação formal. Precisamos aprender a desconfiar dos livros e demais materiais didáticos – e ensinar nossos alunos a fazerem o mesmo: isso não significa necessariamente descartá-los. Precisamos aprender que os textos estão no mundo para serem rasurados e que isso é legítimo, interessante, necessário.

Nas páginas iniciais, nos propusemos a responder às seguintes questões: de que maneira o poeta Carlos Drummond de Andrade, como paradigma literário da poesia brasileira do século XX, é representado pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio na atualidade? Quais aspectos de sua obra são abordados no livro didático de Ensino Médio? De que modo? Essa representação está em consonância ou em divergência com o discurso da crítica e, assim, da historiografia acerca da produção poética de Carlos Drummond de Andrade?

Nosso percurso, pois, foi o seguinte, na tentativa de propor uma resposta a tais questões: narramos a emergência do objeto de estudo e especificamos tema e problemas de pesquisa, resgatando

nossa própria formação e atuação docente; situamos o pensamento de Roger Chartier e explicitamos o que entendemos por objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação; depois, mostramos como Drummond tem sido lido (e, portanto, inventado) pela crítica e pela historiografia literárias; apresentamos algumas pesquisas e trabalhos que poderiam – pela proximidade temática – nos ajudar a encaminhar nossas respostas; analisamos o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: Língua Portuguesa, 2009, a partir das categorias chartierianas; justificamos e apresentamos nosso *corpus* principal, descrevendo-o em cotejo com as informações constantes no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa; e, por fim, concluímos que nossas hipóteses iniciais estavam apenas parcialmente equivocadas, pois, de fato, o poeta Drummond é apresentado de modo redutor pelos livros didáticos (inclusive por aquele que constituiu nosso *corpus* privilegiado), quando confrontado com a efetiva leitura de seus poemas: aparecem muito mais frequentemente poemas relacionados à primeira e à segunda fases da produção poética drummondiana (conforme a organização proposta por Merquior, 1976), mas *os livros didáticos são também espaços de reinvenção do leitor*, mediante a inscrição de leituras imprevistas, pela orquestração de distintas vozes e visões de mundo.

Portanto, partimos agora à proposição das respostas esperadas. Podemos dizer, mediante os dados produzidos e as análises desenvolvidas, que o poeta Carlos Drummond de Andrade é apresentado pelo livro didático de Língua Portuguesa e literatura para o ensino médio na atualidade (especificamente, em *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) como vinculado ao projeto da segunda geração modernista, também conhecida como “Geração de 30”, de modo que se cria uma quadripartição para o conjunto de sua obra, correlacionando cada uma dessas fases / faces aos temas que seriam privilegiados naquela filiação geracional.

O problema dessa representação do poeta e de sua obra é que, na tentativa de didatizar o texto e o autor de literatura, o livro didático cria um encadeamento e uma compartimentalização estanque, que não encontra correspondência na obra efetiva. Encena-se assim uma sociedade (e uma literatura, um autor e uma obra) muito mais linear, homogênea e monolítica – e, portanto, muito menos conflituosa – que o que se experiencia na realidade cotidiana. A consequência que podemos deduzir é que o sujeito, (con)formado por uma tal visão de mundo (e de arte), tende a sentir-se – já que não linear, não homogêneo, não monolítico – como inadequado em relação às expectativas sociais, razão pela qual seu senso de pertencimento ao mundo se vê corroído.

Entendemos que a abordagem didática de uma obra extensa e múltipla como a drummondiana deve, justamente, deixar vir à tona as dificuldades de enquadramento e de classificação. Talvez fosse o caso mesmo de trazer as leituras críticas que desprestigiam a produção poética de Carlos Drummond de Andrade, rotulando-a quer de “anarquista”, quer de “conservadora” (ou “padresca”). Outro ponto que não nos pareceu devidamente contemplado pela abordagem didática foi a questão da família, da infância, da terra e da memória, bem como os inúmeros diálogos intertextuais que o poeta propôs em suas obras. Não há, nos livros analisados, menção à poesia erótico-pornográfica, como se sua abordagem fosse interdita pela escola de antemão. Por fim, pensamos que o excelente poeta do cotidiano e da ocasião é desconsiderado, perpetuando o discurso que distingue o Drummond “da alta literatura” e o Drummond “da baixa literatura” – postura elitista de que discordamos, por entendermos que todas essas vertentes tomam parte no projeto poético-pensante do autor (DALVI, 2008, 2009a).

Quando confrontado com o discurso da crítica e da historiografia literárias, o livro didático mostra-se bem afinado, embora tenda a planificar os pontos de divergência. Da mesma maneira que no primeiro capítulo (e, ainda em DALVI, 2008 e 2009a) apontamos um engessamento da crítica em três leituras da poesia drummondiana, entendemos que, da parte dos livros didáticos, como já sinalizamos, há esse mesmo procedimento, contudo: temos aqueles que privilegiadamente tomam a poesia com depósito de informações (assim, estudar um autor é elencar dados biográficos e obras publicadas); aqueles que privilegiadamente procuram dinamizar a aprendizagem, pela leitura efetiva de poemas, mas que terminam por vincular (numa perspectiva de causa-e-consequência) a produção artística ao contexto sócio-econômico, político e histórico; e, por fim, aqueles que, sem desconsiderar a íntima relação entre a literatura e seu contexto de produção e recepção / apropriação, procuram estabelecer diálogos com a produção cultural mais ampla e que, portanto, não abrem mão de abordagens intersemióticas.

Portanto, parece-nos pertinente concluir que as representações do poeta Carlos Drummond de Andrade e de sua obra no livro didático de ensino médio são produzidas por práticas (sociais, históricas, políticas, culturais, retórico-discursivas, linguísticas) e, portanto, são matrizes de discursos e de práticas de leitura às quais interessa a didatização (no sentido de “metodologização”) do mundo. Essa didatização não diz respeito somente ao texto escolar, mas também ao texto crítico e historiográfico e, inclusive, ao nosso próprio texto, como narrativa de um percurso de pesquisa. Também este trabalho, como objeto cultural, encerra uma representação dos livros didáticos, da crítica, da historiografia e de si mesmo, representação que remete não apenas a práticas culturais, mas a comunidades de interpretação e a apropriações específicas. Contudo, nos interessa defender que nosso trabalho

se insurge – de dentro mesmo da didatização que sinalizamos – contra o apagamento da dimensão de prática (e, portanto, de atividade) que toda leitura encerra, tendo em vista a proposição de objetos culturais outros que materializem representações menos lineares, monolíticas e homogêneas do mundo, subvertendo, assim, as visões hegemônicas.

Se o livro didático é um objeto cultural que encerra e materializa a prática de sujeitos; se é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados, ou seja, que falam de algum “lugar”; se o livro didático é portador de representações desses sujeitos historicamente situados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade; é, então, importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se gaste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída.

Não nos parece, pois, que, no Brasil, o paradigma predominante seja o positivista (privilegiando informações sobre escolas literárias, autores, datas e características), no que concerne ao ensino de literatura; nem nos parece, também, que seja o paradigma liberal-humanista, que usa a literatura como veículo de transmissão de valores patriarcais de uma elite dominante: entendemos que existem distintas comunidades de interpretação e distintas apropriações escolares do fenômeno literário, apropriações essas cuja dicotomização em nada contribui para sua compreensão: lemos o livro didático, mas também ele nos lê. O livro didático é, pois, uma confluência de inúmeras forças e formas de conceber, ler e inventar não apenas a literatura, seus autores e obras, mas a própria sociedade. Compete-nos, pois, inventar os leitores (e professores de língua e literatura) que queremos (e podemos) ser.

Referências

a) Livros didáticos

AMARAL, E. *et al. Novas palavras: português*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens* (v. 3). 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Literatura brasileira: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Literatura brasileira: 2º grau*. São Paulo: Atual, 1995.

FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Língua e literatura*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, D. G. *Língua e literatura luso-brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1967.

MAIA, J. D. *Literatura: textos & técnicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

NICOLA, J. de. *Painel da literatura em Língua Portuguesa: teoria e estilos de época do Brasil e Portugal*. Colaboração: Lorena Mariel Menón. São Paulo: Scipione, 2006.

TUFANO, D. *Estudos de literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

b) Outras referências

ABREU, M. *Os caminhos do livro*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

ACHCAR, F. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRADE, C. D. de. 50 anos de poesia nas veias de Drummond. Entrevista concedida a Cremilda Medina. *O Estado de São Paulo*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1 de abril de 1980.

ANDRADE, C. D. de. *Carlos e Mário: correspondência entre Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade*. Organização de Lélia Coelho Frota; apresentação e notas às cartas de Mário de Andrade de Carlos Drummond de Andrade; prefácio e notas às cartas de Carlos Drummond de Andrade de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002.

ANDRADE, C. D. de. *Poesia completa* (conforme as disposições do autor). Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles. Introdução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRADE, M. de. A poesia de 30. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974, p. 26-45.

ANTONELO, G.; PINHEIRO, A. Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de literatura no ensino médio. In CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 20 dez. 2009.

ARRIGUCCI Jr., D. *Coração partido* – uma análise da poesia reflexiva de Drummond. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

BANDEIRA, M. *Apresentação da poesia brasileira. Poesia e prosa*. Introdução geral de Sérgio Buarque de Holanda e Francisco de Assis Barbosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958, v. 2.

BARBOSA, J. A. Drummond e a poesia como conhecimento. In WALTY, I. L. C.; CURY, M. Z. F. (Org.). *Drummond: poesia e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 45-60.

BARBOSA, J. A. Silêncio & palavra em Carlos Drummond de Andrade. *A metáfora crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 107-115.

BARBOSA, R. de C. *Poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Ática, 1987.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-45.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

BELMIRO, C. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*, ago. 2000, vol. 21, n. 72, p. 11-31.

BENDER, E. A. *O livro didático de literatura para o Ensino Médio*. Dissertação em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BENITO, A. E. La renovación de la manualística escolar en la España de entresiglos. *Cultura Revista de História e Teoria das Ideias*. Actas do Colóquio A Geração de 98 e o Pensamento Finisecular na Península Ibérica. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de História da Cultura, v. XIII/2000/2001, II^a. Série, p. 171-188.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, 2004, vol. 30, n. 3, p. 475-491.

BLOOM, H. *O cânone ocidental*. São Paulo: Ponto de Leitura, 2010.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BRAGA, D. S. C. *Autores contemporâneos brasileiros: depoimento de uma época*. São Paulo: Giordano, 1996.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCN's. In ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 253-276.

BRASIL, A. *O livro de ouro da literatura brasileira: 400 anos de história literária*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-118.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMILO, V. *Drummond: da rosa do povo à rosa das trevas*. São Paulo: Ateliê, 2001.

CAMPOS, H. de. Drummond, mestre de coisas. *Metalinguagem & outras metas*: ensaios de teoria e crítica literária. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 49-55.

CANÇADO, J. M. *Os sapatos de Orfeu*: biografia de Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo, 2006.

CANDIDO, A. Inquietudes na poesia de Drummond. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 111-145.

CANDIDO, A. Drummond prosador. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 11-19.

CARNEIRO, A. D. *A interpretação interpretada*: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de São Paulo, 2003.

CARVALHO, R. O centenário Drummond. In OLIVEIRA, B.; AMARAL, S.; SALGUEIRO, W. (Org.). *Vale a escrita? 2: criação e crítica na contemporaneidade*. Vitória: PPGL / MEL, Flor&Cultura, 2002, p. 350-358.

CASTELLO, J. A. *A literatura brasileira*: origens e unidade (1500-1960). 2 v. São Paulo: Edusp, 2004.

CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura*: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Ática, 2005.

CESAR, A. C. *Literatura não é documento. Crítica e tradução*. São Paulo: Ática, 1999, p. 09-136.

CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, R. *Inscriver e apagar*: cultura escrita e literatura. São Paulo: Unesp, 2007.

CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Edunesp, 2004.

CHARTIER, R. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

CHARTIER, R. *À beira da falésia*: a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: EdUFRS, 2002.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborito. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. *El orden de los libros*: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa, 2000.

CHARTIER, R. *Entre poder y placer*: cultura escrita y literatura en la Edad Moderna. Madrid: Cátedra, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R.; MARTIN, H.-J.; VIVET, J.-P. *Histoire de l'édition française*. 4. v. Paris: Promodis, 1986.

CHOPPIN, A. Prefácio. In BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 09-12.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, A. L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*. v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CURY, M. Z. F. *Horizontes modernistas: o jovem Drummond e seu grupo em papel jornal*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DALVI, M. A. *Drummond, do corpo ao corpus: O amor natural toma parte no projeto poético-pensante*. Vitória: Edufes, 2009a.

DALVI, M. A. A confusão entre gêneros textuais e discursivos: o manual do professor de um livro didático de produção textual de ensino médio à luz do legado de Bakhtin para a Linguística Aplicada. *Abralín em Cena (Anais)*. João Pessoa: Ideia, 2009b, p. 477-483.

DALVI, M. A. *O amor natural e o projeto poético-pensante de Carlos Drummond de Andrade*. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

DIAS, P. R. F. *A recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo*. Mestrado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

ECO, U. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ESCOLAR SOBRINHO, H. *Historia ilustrada del libro español*. 3. v. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996.

FABRIS, G. *Tratamento de letras de música em manuais didáticos para o ensino médio*. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, 2005.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, dez. 2004, vol. 30, n. 3, p. 531-545.

FERREIRA, S. R. Q.; REGISTRO, E. S. R. A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula. In *Anais do XI Congresso Internacional da Abralic: tessituras, interações, convergências*, São Paulo: Abralic, 2008.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRITZEN, C.; SILVA, D. A. R. da. Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?. In CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 20 dez. 2009.

GALHARDO, M. M. Nota de apresentação. In CHARTIER, R. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 07-11.

GATTI JÚNIOR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cadernos CEDES*, dez. 2005, vol. 25, n. 67, p. 365-377.

GINZBURG, C. *Nenhuma ilha é uma ilha*: quatro visões da literatura inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GLEDSON, J. *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

GLEDSON, J. *Influências e impasses*: Drummond e alguns contemporâneos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. In *Revista da Faced*, n. 09, 2005, p. 103-115.

HANSEN, J. A. Leitura de Chartier. *Revista de História*, São Paulo, n. 133, dez. 1995. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83091995000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 mar. 2011.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, abr. 2000, vol. 21, n. 70, p. 159-170.

HOLANDA, S. B. de. Rebelião e convenção – I, Rebelião e convenção – II, O mineiro Drummond – I, O mineiro Drummond – II. *O espírito e a letra*: estudos de crítica literária, 1947-1958: volume II. 2 v. Organização, introdução e notas de Antonio Arnoni Prado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 501-505, 506-510, 558-561, 562-566.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. 2 CD, 2002.

HOUAISS, A. Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade. *Seis poetas e um problema*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1960, p. 49-77.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da Literatura na escola: Olavo Bilac e a Educação na República Velha*. Porto Alegre: Globo, 1982.

LAURIA, M. P. P. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

LEÃO, R. M. A. *A leitura no livro didático de Língua Portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

LEITE, S. U. Drummond: musamatéria/musa aérea. In BRAYNER, Sônia (Org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Nota preliminar de Afrânio Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 273-282.

LEMINSKI, P. *Ensaio e anseios crípticos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In BATISTA, A. A. G.; VAL, M. da G. C. (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 115-136.

LIMA, C. Y. de P. *Um estudo sobre a concepção de Literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)*. Dissertação em Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, L. C. *Lira & antilira*. Mário, Drummond, Cabral. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

LOPES, M. H.; FECCHIO, M. O livro didático de português no ensino médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da Literatura. In *Akropolis*, Umuarama, v. 15, n. 1-2, 2007, p. 73-76.

MALARD, L. *No vasto mundo de Drummond*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MALARD, L. *Ensino e literatura no 2.º grau*: problemas e perspectivas. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1985.

MEC. FNDE. *Programas Nacionais do Livro Didático*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 17 ago. 2010.

MELO, H. F. Biblioteca drummondiana. *Revista Cult.* Ano VI, n. 62, out. de 2002. São Paulo: Editora 17, 2002.

MELO NETO, J. C. de. *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Organização, apresentação e notas de Flora Sussekind. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

MERQUIOR, J. G. *Verso universo em Drummond*. Tradução de Marly de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

MIBIELLI, R. *Aprender com Machado*: o olhar burlesco e malandro da literatura para a educação. Dissertação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2000.

MICHON, J.; MOLLIER, J.-Y. (Dir.). *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Paris: Les Presses de l'Université Laval, 2001.

MORAES, E. *Drummond rima Itabira mundo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

MORAES NETO, G. *O dossiê Drummond*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1994.

MORICONI, Í. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORICONI, Í. *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, G. R. de. *O professor de Português e a Literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação em Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Unicamp, 1984.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, S. J. (Org.). *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

PIETRI, É. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In *Revista Brasileira de Educação*. v. 15. n. 43. jan./abr., 2010.

PINHEIRO, M. P. *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINTO, M. de O. *Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony: uma proposta de ensino*. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2006.

PIROLA, A. L. B. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

PRADO, A. *Poesia reunida*. 6. ed. São Paulo: Siciliano, 1996.

RAMOS, F. B.; ZANOLLA, T. Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro. In *Revista Contrapontos*. v. 09, n. 01, Itajaí, jan/abr 2009, p. 65-80.

RAMOS, H. C. B. O letramento literário no livro didático do ensino médio. In *Revista ao Pé da Letra*, v. 11, n. 01, 2009, p. 27-47.

RÓNAI, P. *Pois é: ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SALGUEIRO, W. *Lira à brasileira: erótica, poética, política*. Vitória: Edufes, 2007.

SANT'ANNA, A. R. de. *Drummond: o gauche no tempo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SANT'ANNA, A. R. de. *Carlos Drummond de Andrade: análise da obra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SANTIAGO, S. Introdução à leitura dos poemas de Carlos Drummond de Andrade. In ANDRADE, C. D. de. *Poesia completa* (conforme as disposições do autor). Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles. Introdução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. III-XLI.

SANTIAGO, S. Posfácio. In ANDRADE, C. D. de. *Farewell*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 105-129.

SANTIAGO, S. *Carlos Drummond de Andrade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCHWARTZ, C. M. *O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960*. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010 (mimeo).

SECCHIN, A. C. Drummond: infância e literatura. In CHAVES, F. L. (Org.). *Leituras de Drummond*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002, p. 35-44.

SECRETARIA de educação básica. *Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PN-LEM/2009*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

SIGNORI, M. B. D. *Cultura plural, olhar parcial: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

SILVEIRA, E. da M. *A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos de literatura no ensino médio*. Dissertação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SIMON, I. M. *Drummond: uma poética do risco*. São Paulo: Ática, [s. d.].

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 75-155.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999, p. 17-48.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-36.

TELES, A. da C. Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio. In *Revista Travessias*. n. 02, 2009. Disponível em www.unioeste.br/travessias. Acesso em 28 dez. 2009.

TELES, G. M. *Drummond: a estilística da repetição*. Prefácio de Othon Moacyr Garcia. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Experimento, 1997.

VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

VERÍSSIMO, A. M. *O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático*. Dissertação em Educação. Universidade do Oeste Paulista, 2003.

VILLAÇA, A. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VIOTTO, M. E. da S. *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*. Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

WALTY, I. L. C.; CURY, M. Z. F. (Org.). *Drummond: poesia e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WANDERLEY, A. de S. *A poesia de Álvares de Azevedo e o ultra-romantismo em livros didáticos do ensino médio*. Dissertação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2002.

WISNIK, J. M. Drummond e o mundo. In NOVAES, A. (Org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p. 19-64.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. *Ciências e educação*, dez. 2006, vol. 12, n. 3, p. 275-289.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 245-267.